

TAMPEREEN YLIOPISTO

MEDIAKASVATUKSEN
SOSIAALISIA REPRESENTAATIOITA TAPAILEMASSA
Näkemyksiä eurooppalaisilta asiantuntijoilta

Viestinnän, median ja teatterin yksikkö
Mediakasvatuksen pro gradu -tutkielma

RAUNA RAHJA

Joulukuu 2016

SISÄLLYS

1. JOHDANTO.....	1
2. MEDIAKASVATUS JA SOSIAALISET REPRESENTAATIOT	7
2.1 Lähtöasetelmia mediakasvatuksen tutkimukselle	7
2.1.1 Sosiaaliset representaatiot teoreettisena viitekehysenä	9
2.2 Mediakasvatuksen eurooppalaisia aikakausia	10
2.3 Mediakasvatuksen käsitteellisiä merkityksellistämisiä	13
2.3.1 Käsitteellisiä virtauksia tutkielman kohdemaissa	16
2.3.2 Viestinnällisiä asetelmia	18
2.3.3 Mediakulttuurin muuttuvia yleisöjä ja uusia aikakausia	21
2.3.4 Sosiaalisten representaatioiden suhteesta viestinnän kysymyksiin	22
2.3.5 Kasvatuksellisia kytköksiä.....	23
2.4 Mediakasvatuksen virtauksiin vaikuttavia toimijuuksia.....	27
2.4.1 Kansainvälisten toimielinten äänenpainoja.....	28
2.4.2 Hallinnan tekemisiä	30
2.4.3 Vallan kysymyksiä.....	32
2.4.4 Asiantuntijat mediakasvatuksen merkityksellistäjänä.....	34
2.5 Sosiaaliset representaatiot jaettujen ja muuttuvien merkitysten luotseina.....	37
2.5.1 Sosiaalisten representaatioiden tehtävät	38
2.5.2 Sosiaalisten representaatioiden soveltamisia	40
2.5.3 Ankkurointi, objektivointi ja naturalisointi mekanismeina	41
2.5.4 Sosiaalisten representaatioiden tulkinnasta.....	42
2.6 Mediakasvatuksen uusia edellytyksiä muuttuvissa mediakulttuureissa	43
2.6.1 Tutkimuskysymys.....	46
3. KATSAUS MEDIAKASVATUKSEN OLOSUHTEISIIN KOHDEMAISSA	48
3.1 Alankomaat.....	48
3.2 Belgia.....	51
3.2.1 Hollanninkielinen yhteisö (Flanderi).....	52
3.2.2 Ranskankielinen yhteisö (Vallonia).....	56
3.3 Suomi.....	59
3.4 Yhdistävistä tekijöistä	61
4. TUTKIMUSPROSESSIN METODOLOGISIA LÄHTÖKOHTIA.....	63
4.1 Tieteenfilosofiset asetelmat	65
4.2 Tutkimusprosessin kuvaus ja aineiston tuottaminen	66
4.2.1 Kohdemaiden ja haastateltavien valikoituminen	67
4.2.2 Teemahaastattelu aineistonkeruun menetelmänä	68

4.2.3 Analyysin lähtökohdat ja prosessi.....	70
4.2.4 Teemoittelu ja teoriaohjaava sisällönanalyysi metodologisina työvälineinä	71
4.2.5 Raportointi ja tulosten esittäminen	73
5. TULOKSET: HOLISTISEN JA KESTÄVÄN MEDIAKASVATUKSEN MERKITYKSIÄ	74
5.1 Kokonaisvaltaisuuden merkitys: holistinen mediakasvatus sosiaalisena representaationa	75
5.2 Kestävän mediakasvatuksen kaipuu: representaation haasteita ja mahdollisuuksia.....	85
5.3 Tutkielman luotettavuuden, validiteetin ja eettisyyden arviointia.....	96
6. JOHTOPÄÄTÖKSET	99
6.1 Kokonaisvaltaisuuden merkitys uudessa aikakaudessa	99
6.2 Sosiaalisten representaatioiden lähestymistavan soveltamisesta	101
6.3 Lopuksi: Mediakasvatus jatkuvissa muutoksen paineissa ja mahdollisuuksissa	102
6.4 Jatkotutkimuksen potentiaali	104
7. LÄHTEET	106
8. LIITTEET	117
<i>Liite 1. Teemahaastattelurunko.....</i>	<i>117</i>

Tampereen yliopisto

Viestinnän, median ja teatterin yksikkö

RAUNA RAHJA: Mediakasvatuksen sosiaalisia representaatioita tapailemassa. Näkemyksiä eurooppalaisilta asiantuntijoilta

Mediakasvatuksen pro gradu -tutkielma, 116 sivua, 2 liitesivua

Joulukuu 2016

Tutkielman tavoitteena on kuvailla ja ymmärtää mediakasvatuksen sosiaalisia representaatioita eurooppalaisten mediakasvatuksen asiantuntijoiden näkökulmista. Tutkielman tekoa motivoi ajatus mediakasvatuksesta kollektiivisesti rakentuneena ja muuttuvana yhteiskunnallisena ilmiönä, jota moninaiset yksilölliset, yhteisölliset, kansalliset ja kansainväliset toimijuudet merkityksellistävät omista lähtökohdistaan. Mediakasvatuksen käsitteellisten näkökulmien lisäksi tutkielman keskiössä on sosiaalipsykologian saralla kehittynyt sosiaalisten representaatioiden lähestymistapa. Jaettuja merkityksiä hahmottava lähestymistapa tukee tutkielman teoreettista ja metodologista viitekehystä.

Mediakasvatuksen merkityksiä, motiiveja ja moniäänisiä lähtökohtia ymmärtämään pyrkivän tutkielman aineisto koostuu eurooppalaisten, mediakasvatusta työssään kehittävien asiantuntijoiden teemahaastatteluista Alankomaissa, Belgiassa ja Suomessa. Aineiston analyysissa on hyödynnetty teemoittelun ja laadullisen sisällönanalyysin menetelmiä. Asiantuntijoiden rakentamaa mediakasvatuksen sosiaalista representaatiota reflektoidaan mediakasvatuksen käsitteellistämisiin, hallinnollisiin linjauksiin ja maiden olosuhteiden esiymmärrykseen. Laadullinen tutkielma tukeutuu hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan.

Erityisessä fokuksessa ovat asiantuntijoiden mediakasvatukselle rakentamat jaetut merkitykset ja määritelmät, kansallisen kehittämisen kuvaukset sekä näkemykset tulevaisuudessa tavoiteltavasta mediakasvatuksesta. Mediakasvatus näyttäytyy asiantuntijoiden puheessa sosiaalisena representaationa holistisesta ja kestävästä mediakasvatuksesta, joka näkee medialukutaidon kokonaisvaltaisena ja elämänmittaisena prosessina muuttuvissa mediakulttuureissa ja yhteiskunnallisissa olosuhteissa.

Tutkielman tuloksissa kuvataan myös asiantuntijanäkemyksistä muodostuvaan mediakasvatuksen sosiaaliseen representaatioon kytkeytyviä haasteita ja mahdollisuuksia, jotka vaikuttavat ja luovat edellytyksiä mediakasvatuksen linjauksiin, rajauksiin ja kehittämiskohtiin. Tutkielmassa nivotaan mediakasvatuksen kuvauksia ja käsitteellistämisiä tutkimuksesta ja empiriasta ja osallistutaan yhteiskunnalliseen keskusteluun aihepiirin merkityksenannoista. Lisäksi tutkielmassa tuotetaan metodologinen havainto sosiaalisten representaatioiden lähestymistavan soveltuvuudesta mediakasvatuksen tutkimukseen.

Keskeiset käsitteet: mediakasvatus, sosiaaliset representaatiot, medialukutaito, sisällönanalyysi, haastattelututkimus

The aim of this master's thesis is to describe and to understand the social representation of media education from European media education experts' perspectives. This study is motivated by the idea of media education as an evolving social phenomenon which is collectively constructed and signified by various individual, communal, national and international agencies and their points of view. In addition to the framework of media educational research, the theoretical and methodological approach of social representations, originally stemming from social psychology, plays a significant role in this study.

The material of this study consists of focused, semistructured interviews of experts working and developing the field of media education on national level in the Netherlands, Belgium and Finland. Thematic analysis and qualitative content analysis are utilized for analysing the social representation constructed by the experts interviewed in this study. The social representation is reflected with theoretical conceptualizing, administrative policy definitions of media education, and pre-understanding of the national media educational fields in the countries of interest of this study. From the point of view of philosophy of science, this qualitative study leans on hermeneutics.

In this master's thesis, a special focus is laid on the experts' definitions and standpoints, future objectives, and national developments of media education. The social representation of media education constructed and shared by the interviewed experts appears as holistic and sustainable. Media literacy is seen as a comprehensive and lifelong process surrounded by changing media cultures and other social conditions. In addition to the constructed social representation, challenges and opportunities affecting media education policies and activities identified by the experts are portrayed in the results.

This study draws from conceptualizations of media education from both theory and empiria, and takes part in the social and theoretical discussion around media education. Finally, this master's thesis produces a methodological notion on the suitability of theoretical and methodological approach of social representations in media educational research.

Key concepts: media education, social representations, media literacy, content analysis, interview study

1. JOHDANTO

Mediakasvatus saa muotonsa inhimillisissä, vuorovaikutuksellisissa ja kasvatuksellisissa kohtaamisissa, joihin media tavalla tai toisella kiinnittyy. Tietoisia ja tiedostamattomia, suunniteltuja ja suunnittelemattomia mediakasvatuksellisia tilanteita syntyy niin perheissä kuin muissa sosiaalisissa yhteisöissä, koulujen ja kasvatusinstituutioiden arjessa, työ- ja opiskelupaikoilla, kansalaisyhteiskunnan areenoilla sekä harrastuksissa ja vapaa-ajan toiminnoissa. Mediassa, kasvatuksessa ja näiden rajapinnoilla heijastuvat samat suuret yhteiskunnalliset teemat. Puhuessamme viestinnästä, tulemme puhuneeksi myös kulttuurin ja kasvatuksen perimmäisistä kysymyksistä: yhteisyydestä, yhteisöllisyydestä, identiteeteistä ja välittämisestä (Varis 1998, 389). Mediakasvatuksen kysymykset niin tieteenalana kuin käytännön toimintana ulottuvat syvälle käsityksiimme tiedosta, oppimisesta, ihmisyydestä ja demokratiasta (emt., 375).

Vuosikymmenten saatossa mediakasvatus on kehittynyt monien toimijoiden, lähtökohtien ja merkitysten kudelmaksi. Akateemisen tutkimuksen lisäksi mediakasvatusta on määritelty eri hallinnonalojen linjauksissa ja opetussuunnitelmatyössä. Euroopassa mediakasvatusta edistävät ja toteuttavat entistä laajemmin julkisia valtionhallinnonaloja edustavat tahot, kolmannen sektorin yhteisöt ja kaupalliset toimijat. Mediakasvatuksen tarve on koettu kaikilla mantereilla maailmassa; eri maiden valtiojohdot ja hallitukset, Euroopan Unioni ja Unesco ovat esimerkkejä kansallisista ja kansainvälisistä toimijoista, jotka ovat käynnistäneet toimenpiteitä lapsiin, nuoriin ja mediaan liittyen sekä mediakasvatuksen ja medialukutaitojen edistämiseksi. Yhtälailla monet yliopistot ovat panostaneet mediakasvatuksen opetukseen ja tutkimukseen. Lapsiin, nuoriin ja mediaan liittyvän tutkimuksen lisäksi tarvetta on monialaiselle tutkimukselle nimenomaisesti mediakasvatuksesta ja medialukutaidoista sekä laajempaa ymmärrystä niiden kohderyhmistä. (Kotilainen & Kupiainen 2015, 7, ks. Corroy 2012, 61.) Len Mastermanin (1991, 186) kiteytys mediakasvatuksesta, sitä ympäröivistä toimijuuksista ja tavoitteista kuvaa käsillä olevan tutkielman lähtöasetelmia: ***”Mikä tärkeintä, mediakasvatus on ajateltava elämänmittaiseksi prosessiksi, joissa monilla voimilla, instituutioilla ja yksilöillä on oma roolinsa.”***

Tämä tutkielma pyrkii kuvaamaan ja ymmärtämään mediakasvatuksen asiantuntijoiden mediakasvatukselle rakentamia merkityksiä 2010-luvun Euroopassa. Laadullisessa tutkielmassa mediakasvatusta tarkastellaan kansallisella tasolla toimivien, mediakasvatusta kehittävien organisaatioiden ja erityisesti niissä toimivien asiantuntijoiden näkökulmista. Kyseistä

mediakasvatuksen kehittämisen kannalta keskeistä ryhmää on tutkittu esiymmärryksen ja parhaan tietoni mukaan verrattain vähäisesti (ks. esim. Pekkala, Pääjärvi, Palsa, Korva & Löfgren 2013, 23-29). Suomalaisen 2000-luvun tutkimuksen saralla Sara Sintonen (2001) tarkasteli väitöksessään mediakasvatuksen asiantuntijanäkemyksiä Delfoi-menetelmää hyödyntäen. Niina Uusitalon (2015) väitöskirja toi uusia avauksia asiantuntijanäkökulmiin, hallintaan ja mediakasvatuspolitiikan tuottamiseen virkamiesten haastattelujen ja asiakirjojen tarkastelun kautta. Uusitalon aineistostaan löytämät ohjaamisen tekniikat, legitimoinnin keinot ja mediakasvatukseen osallistuviin oppijoihin ladattavat subjektiudet refleктоivat osaltaan myös tämän tutkielman tavoitteita. Asiantuntijoiden rooleihin ja toimijuuksiin mediakasvatuksen ja siihen liittyvien medialukutaitojen käsitteellistäjinä kytkeytyy myös vallan ulottuvuuksia, kuten asiantuntijavaltaa (Reunanen 1996).

Läpi tutkielman nojaan mediakasvatuksen näkemiseen kolmesta lähtökohdasta tai ulottuvuudesta käsin. Ensinnä mediakasvatus ymmärretään *kasvatuksellisena vuorovaikutuksena ja toimintana*. Reijo Kupiainen ja Sara Sintonen (2009, 15) määrittävät mediakasvatuksen kasvatukseksi ja opiksi mediasta median parissa. Sen ensisijaisena tavoitteena on tuottaa medialukutaitoa ja medialukutaitoisen kulttuurin toimijoita. Medialukutaidon Kupiainen ja Sintonen näkevät taitojen ryppäänä, johon nivoutuu mediatekstien vastaanottamista, vuorovaikutteisuutta, osallisuutta ja omaehtoista kulttuurista tuottamista. Mediakasvatus on siis tavoitteellista vuorovaikutusta, jossa vuoropuhelua käyvät kasvattaja, kasvatettava sekä mediakulttuuri. (emt., 31.) Toiseksi medialukutaitoja tuottava mediakasvatus ymmärretään tutkielmassa sosiaalisesti rakentuneeksi ja muuttuvaksi *yhteiskunnalliseksi ilmiöksi*, jota useat tahot muovaavat ja merkityksellistävät suhteissa mediakulttuuriin, kasvatuksellisiin kysymyksiin ja näiden risteymiin (Masterman 1991; Pienimäki 2013, 30). Kolmanneksi mediakasvatus nähdään eräänlaisena *kenttänä tai toimialana*, joka monialaisena ilmiönä kytkee yhteen runsaan joukon erilaisia toimijuuksia: yksilöitä, yhteisöjä, ammattilaisryhmiä, hallintoa ja instituutioita yhteiskunnan eri sektoreilta (Pérez-Tornero & Varis 2010, 46-47). Toimijuudet, motiivit ja mahdollisuudet osallistua mediakasvatuksen kehittämiseen vaihtelevat. Todellisuudessa niitä myös rakennetaan, rajataan ja mahdollistetaan eri tavoin (esim. Uusitalo 2015). Rakentuminen mielletään ”ajatuksena sosiaalisesta todellisuudesta ihmisten tekemänä, neuvottelemana ja ylläpitämänä” (Suoranta & Ylä-Kotola 2000, 66; todellisuuden sosiaalisesta rakentumisesta; Berger & Luckmann 1966).

Ajatukseseen sosiaalisesta rakentumisesta, konstruktiosta linkittyy myös sosiaalisten representaatioiden teorian tarjoama lähestymistapaa, jota tässä mediakasvatuksen tutkielmassa sovelletaan mediakasvatustutkimuksen kontekstissa. Sosiaalisten representaatioiden teoria on ranskalaisen tutkijan ja teoreetikon Serge Moscovicin (1961, 1981) alkujaan kehittämä, ja sillä on ollut huomattava vaikutus

eurooppalaiseen sosiaalipsykologiaan. Sosiaaliset representaatiot mielletään teoreettiseksi lähestymistavaksi, jolla voidaan kuvata yhteiskunnallisia muutoksia, ideoita ja merkityksiä (esim. Sakki 2010, 39). Kuvatessaan teorian kehittymisen alkuvaiheita, Anna-Maija Pirttilä-Backman ja Klaus Helkama (2001, 265) toteavat Moscovicin olleen erityisen kiinnostunut kussakin ajassa esiintyvistä, eri ilmiöiden representaatiosta eli niistä käsityksistä, mielikuvista ja teorioista, joita muuttuvassa maailmassa jatkuvasti rakennetaan. Näitä käsityksiä ja merkityksiä Moscovici kuvaili *sosiaalisiksi representaatioiksi*, dynaamisiksi ja itsessään selitystä edellyttäviksi. Moscovicia inspiroi teorian kehittämisessä erityisesti se, mikä erilaisissa mielikuvissa ja käsityksissä oli yhteistä, jaettua. (Emt., 265.) Sama seikka motivoi tämän opinnäytteen pyrkimystä hahmottaa mediakasvatuksen tai sen eräänlaisen ideaalin sosiaalista representaatiota, joka rakentuu asiantuntijoiden muodostamissa, jaetuissa merkityksenannoissa.

Sosiaalisten representaatioiden lähestymistavan avulla pyritään ymmärtämään millaisiin mediakasvatus- ja medialukutaitokäsityksiin, tavoitteisiin, toimijuuksiin ja lähtökohtiin eurooppalaisten asiantuntijoiden mediakasvatuksen representaatiot nojaavat. Keskiössä on siis sosiaalisten representaatioiden ajatus *yhteisesti muodostetusta, jaetusta merkityksestä*. Tarkoituksena on lisäksi kuvata ja ymmärtää niitä haasteita ja mahdollisuuksia, joita tutkielman kolmen kohdemaan asiantuntijat mediakasvatuksen kehittämiseksi tässä ajassa kokevat. Tutkielman aineisto koostuu kuudesta asiantuntijahaastattelusta, jotka toteutettiin teemahaastattelun menetelmällä. Alankomaista, Belgiasta ja Suomesta kerätyn haastatteluaineiston myötä muodostuva mediakasvatuksen sosiaalinen representaatio kuvaa myös kansallisia ja kansainvälisiä piirteitä.

Tutkielman metodologisena tavoitteena on tunnustella viestintä- ja mediatutkimuksessa toistaiseksi vähän käytetyn sosiaalisten representaatioiden tutkimusotteen (Höijer 2011) soveltuvuutta mediakasvatusaiheisessa haastattelututkimuksessa. Yhtäläillä tämän lähestymistavan hyödyntäminen on mediakasvatuksen tutkimuksessa ollut toistaiseksi vähäistä. Tutkielmassa tehdään siis eräänlainen metodologinen ensitapailu sosiaalisten representaatioiden lähestymistavan soveltuvuudesta mediakasvatustutkimuksessa ja sen mahdollisuudesta moninaistaa tieteellistä keskustelua aihepiirin ympärillä.

Työn teoreettisessa keskiössä on kuitenkin mediakasvatuksen käsite, jota hahmotellaan otoksella pääosin eurooppalaisia käsitteellistämisiä ja ajankohtaisia teoreettisia avauksia. Mediakasvatuksen käsitteistö ei luonnollisesti ole kehittynyt ainoastaan eurooppalaisten tutkijoiden, käytännön toimijoiden ja hallinnollisten elimien välisessä dialogissa; mediakasvatus ja medialukutaito ovat enenevissä määrin

globaaleja ilmiöitä (ks. esim. Unesco 2013; Pérez-Tornero & Varis 2010). Mediakasvatusta ja siihen liittyvää medialukutaitoa käsitteellistäneitä, teoreettisia äänenpainoja kuuluu globaalin toimikentän eri mantereilta ja kielialueilta (esim. Jenkins 2009; Hobbs 1998; Yanqiu 2015; Custódio 2015). Erilaiset globaalit näkemykset vaikuttavat toisiinsa eri tavoin. Nuoriin ja mediaan liittyvän vertailevan tutkimuksen piirissä eurosentristen tutkimusasetelmien ja länsimaisten paradigmojen rinnalle onkin alettu peräänkuuluttaa tarvetta globaalimmalle ja moninaisemmalle tutkimukselle erilaisten mannerten yli ulottuvien kansainvälisten tutkimushankkeiden rohkaisemana. (Patkah-Shelat, Kotilainen & Hirsjärvi 2015, ks. myös Livingstone 2003b). Tämän tutkielman teoreettinen viitekehys keskittyy pääasiallisesti eurooppalaisten näkökulmien kuvaukseen, mutta tunnistaa Pathak-Shelatin ym. (2015, 391) huomioita esimerkiksi eurosentristen ja länsimaisten teorioiden levinneisyydestä ja vaikutuksesta mediakasvatuksen teoretisointeihin.

Mediakasvatuksen tutkimuskysymykset ovat usein monitieteisiä ja jäsentyvät monen tieteenalan näkökulmista. Tällä tarkoitetaan niiden kumpuamista käytännön ilmiöistä ja kysymyksistä, ei niinkään tieteenalojen sisältä. Mediakasvatuksen tutkimus on perinteisesti linkittynyt osaksi viestinnän ja median tutkimuksen ja kasvatustieteiden tieteenaloja. Tutkimusta aiheen tiimoilta tehdään kuitenkin myös sosiologian, sosiaalipsykologian ja kauppatieteiden aloilla sekä ilmiöpohjaisilla tutkimusalueilla kuten lapsi- ja nuorisotutkimuksen, kulttuuritutkimuksen sekä tieto- ja viestintäteknologian tutkimuksen saroilla. (Kotilainen & Suoranta 2005, 73-74). Moni näistä tieteenaloista tulee osaltaan näkyviksi myös tässä tutkielmassa. Opinnäyte ammentaa mediakasvatuksen monitieteellisestä tutkimusperinteestä ja viimeaikaisesta, pääosin eurooppalaisesta käsitteellisestä keskustelusta aiheen tiimoilta.

Mediakasvatuksen sosiaalisen representaation lisäksi tutkielmassa pohditaan mediakasvatuksen asiantuntijoiden ja muiden aiheita määrittelevien toimijuuksien vaikutusvaltaa siihen, millaista ja mille kohderyhmille suunnattua mediakasvatusta pidetään tärkeänä edistää. Vallalla oleva asiantuntijapuhe ja mediakasvatuskäsitys vaikuttavat toteutettavan mediakasvatustyön kohderyhmiin, jotka usein ovat lapsia, nuoria ja heidän parissaan toimivia kasvattajia. Kohderyhmien lisäksi käsityksillä on vaikutusta niihin painotuksiin tai mahdollisuuksiin, joista käsin mediakasvatustyötä tehdään. Asiantuntijoilla on lisäksi valtaa määritellä millaisia medialukutaitoja tavoitellaan ja myös sitä, miten mediakasvatuksellisiin ilmiöihin reagoidaan (ks. Reunanen 1996; Uusitalo 2015). Tässä tutkielmassa kuvattujen erilaisten linjausten ja merkitystenantojen ymmärtäminen sekä asiantuntijoiden esille tuomien onnistumisten ja haasteiden tarkastelu voivat tuoda esille mediakasvatustyössä tehtyjä valintoja ja fokusointeja, joissa mediakasvatus saa omanlaisiaan representaatioita. Nämä representaatiot eivät ole yhdentekeviä, vaan määrittelevät osaltaan yhden medioituneessa nyky-yhteiskunnassa olennaisena

pidetyn kansalaistaidon, medialukutaidon, kehittymistä. Siksi näihin representaatioihin on tärkeä luoda tutkimuksellista katsetta. Kansallisesti mediakasvatusta kehittävien asiantuntijoiden ja organisaatioiden merkityksenantojen tutkiminen on keskiössä, kun pyritään ymmärtämään mediakasvatuksen määritelmiä ja tavoitteita, joita toimijat kantavat osaksi alan kehitystä, keskusteluja ja yhteistä sosiaalisia representaatioita.

Hermeneuttista tieteen tapaa soveltavan opinnäytteen luonne on laadullinen. Tarkoituksena ei ole antaa tyhjentävää tai tilastollisesti kattavaa kuvaa mediakasvatuksen käsitteellistämistä kolmessa kohdemaassa. Lähtökohtana on sen sijaan pikemminkin kuvata ja ymmärtää mediakasvatuksen merkityksellistämistä. Haastattelut toimivat eräänlaisina näytteenottoina eurooppalaisesta mediakasvatuksen kehittämisestä tässä ajassa. Ymmärtämiseen pyrkivä laadullinen tutkielma ei suoranaisesti lukeudu myöskään vertailevaksi tutkimukseksi (ks. Eskola & Suoranta 1998, 66), joskin asiantuntijoiden rakentamia representaatioita ja merkityksenantoja tarkastellaan tutkielman loppupuolella vertailevalla otteella. Tutkielma suhtautuu haastateltuihin asiantuntijoihin yksilöllisinä äänenpainoina, jotka yhdessä rakentavat omanlaistaan kuvausta mediakasvatuksen sosiaalisesta representaatiosta 2010-luvun Euroopassa. Katveeseen jää luonnollisesti valtaosa eurooppalaisessa kontekstissa tehtävää ja kehitettävää mediakasvatusta. Eurooppalaisen mediakasvatuksen tutkimusta, linjauksia ja käytäntöjä on viime vuosina avattu laajemmissa kansainvälisissä tutkimushankkeissa (esim. ANR Translit / COST-hanke 2014; EMEDUS-projekti, Pérez-Tornero 2014; Pérez-Tornero, Celot & Varis 2007), jotka ovat tukeneet tutkielman tekijää esiymmärryksen muodostamisessa.

Työn alkulehdillä on syytä tuoda näkyväksi tutkijasubjektin positioita ja omaa suhdettani tutkittavaan aiheeseen (Suoranta & Ryyänen 2014). Tampereen yliopiston mediakasvatuksen maisteriopintoihini sisältyneet vaihto-opinnot brysseliläisessä IHECS -korkeakoulussa (Institut des Hautes Études des Communications Sociales) tarjosivat mahdollisuuden kansainvälisten mediakasvatusasiantuntijoiden haastatteluihin. Näin opinnäytteelle mahdollistui sen eurooppalainen tutkimusasetelma. Kiinnostus tutkia mediakasvatuksen kansallisten asiantuntijatoimijoiden esille tuomia merkityksenantoja ja kehittämiskohtia juontaa juurensa yli kahdeksan vuoden mittaiseen ammatilliseen taustaani erilaisissa tehtävissä mediakasvatusalan organisaatioissa, erityisesti Mediakasvatusseurassa, jossa työskentelen tällä hetkellä yhteisöpäällikkönä. Järjestön tehtäviin kuuluu mediakasvatuksen kehittäminen, tiedon levittäminen sekä alan käytäntöjen, verkostojen ja ammattilaisten tukeminen erilaisin toimenpitein ja yhteistyömuodoin. Tästä taustasta kumpuaa motivaatio ymmärtää mediakasvatuksen merkityksellistämisiä ja oppia alan kansallisilta ja kansainvälisiltä kentiltä. Tutkimuksellisten tavoitteiden ja tutkijana kehittymisen lisäksi opinnäyte tukee myös ammatillista kehittymistäni.

Tutkimuksen tarpeellisuutta perustelen mediakasvatuksen asiantuntijoiden ja organisaatioiden näkemysten esille tuomisella. Nähdäkseni nämä äänenpainot ovat jääneet tutkimukselliseen katveeseen niiden mediakasvatuksen kehittymisen kannalta merkityksellisestä asemasta huolimatta. Pyrkimys asiantuntijoiden syvempään ymmärrykseen puoltaa metodologista valintaa kokeilla sosiaalisten representaatioiden lähestymistapaa mediakasvatuksen kaltaisen yhteiskunnallisen ilmiön ja sitä muovaavien tekijöiden tutkimuksessa. Merkitysten tutkiminen auttaa näkemään tässä ajassa edistettävän mediakasvatuksen määritelmien, tavoitteiden ja legitimointien taakse, jotka eivät medialukutaitoon usein liitetyn demokraattisuuden näkökulmasta ole yhdenmukaisia (Uusitalo 2010; 2015).

Kuten kaikkeen kasvatukseen, myös mediakasvatukseen sisältyy oma arvomaisemansa, tavoitteensa ja latauksensa (Kupiainen 2005, 16). Näiden virtausten käsitteellinen tunnistaminen auttaa hahmottamaan mediakasvatusta määrittäviä merkityksellistämisiä. Oletan Uusitaloon (2015) nojaten, että erilaisilla painotuksilla ja valinnoilla voidaan luoda erilaista mediakasvatusta ja tulla näin tuottaneeksi erilaisilla tavoitteilla ladattua medialukutaitoa. Myös kysymykset kohderyhmistä ja mediakasvatuksellisen toiminnan taustalla olevista valinnoista tuottavat erilaista mediakansalaisuutta. Sosiaaliset representaatiot eivät olekaan vain mielen ja arkiajattelun ideoita, vaan niillä on myös käytännön seurauksia. Valtaapitävät tahot ja vaikutusvaltaiset toimijat omaksuvat ja käyttävät niitä. (Burr 2004, 120.)

Ymmärtämämiseen pyrkivässä tutkielmassa etsitään siis vastausta kysymykseen, millaisia sosiaalisia representaatioita kohdemaiden mediakasvatuksen asiantuntijat mediakasvatukselle luovat ja rakentavat. Sosiaaliset representaatiot valjastetaan eräänlaisiksi merkityksenannon agenteiksi, joiden avulla kuvataan mediakasvatuksen määritelmiä ja tavoitteita sekä asiantuntijoiden puheessa rakentuvan jaetun mediakasvatuksen merkityksen eli sosiaalisen representaation, toteutumisen edellytyksiä ja mahdollisuuksia. Opinnäyte tuottaa lisäksi metodologisen havainnon sosiaalisten representaatioiden teoriaan perustuvan lähestymistavan soveltuvuudesta mediakasvatuksen merkityksellistämisen tutkimuksessa. (ks. Höijer 2011.)

2. MEDIAKASVATUS JA SOSIAALISET REPRESENTAATIOT

2.1 Lähtöasetelmia mediakasvatuksen tutkimukselle

Viimeisten vuosikymmenten aikana mediakasvatusta on edistetty, teoretisoitu ja toteutettu pedagogisena strategiana kriittisten ja aktiivisten kansalaistaitojen kehittämiseen median kyllästämissä yhteiskunnissa, myös Euroopassa. Mediakasvatuksen muutosta 1970-luvun lopun yksittäisten pioneerien luokkahuonekokeiluista sen nykyiseen asemaan päättäjien, tutkijoiden, opettajien ja kasvattajien tunnustamana, kansalaisuuteen liittyvänä kasvatuksen osana ja muotona voidaan pitää monella tapaa menestystarinana. (Ranieri ym. 2016, 44.) Edellinen kuvaus pohjaa monen muun käsitteellistämisen tapaan yhdelle eurooppalaista mediakasvatusta osaltaan viitoittaneelle näkemykselle, brittiläisen Len Mastermanin (1991) tavalle ymmärtää mediakasvatus demokraattisen voimautumisen kasvatuksellisenä käytäntönä. Näkemys heijastelee myös tämän tutkielman johdannossa kuvattua, kolmea opinnäytteen kannalta keskeistä mediakasvatuksen näkökulmaa, joissa mediakasvatus näyttäytyy kasvatuksellisenä vuorovaikutuksena ja toimintana, sosiaalisesti rakentuneena ja muuttuvana yhteiskunnallisena ilmiönä sekä kenttänä tai toimialana (ks. Kupiainen & Sintonen 2009; Masterman 1991; Pienimäki 2013; Pérez-Tornero & Varis 2010).

Tietyistä edellä kuvatun kaltaisista laajalle levinneistä teoreettisista tienviitoista huolimatta mediakasvatukselle tai medialukutaidoille¹ ei ole olemassa yhtä yhtenäistä eurooppalaista määritelmää, mikä lienee myös luontevaa muuttuvassa mediakulttuurissa jatkuvasti uusiutuvalla ilmiöllä. Mediakulttuurin ja teknologioiden kehityksen (Kupiainen & Sintonen 2009, 11) lisäksi mediakasvatuksen ja medialukutaitojen määrittelyjen moninaisuuteen ovat vaikuttaneet mediakasvatusaiheisen tutkimuksen erityispiirteet.

Mediakasvatuksen tutkimusalaa on perinteisesti kuvattu monitieteiseksi (Livingstone, Papaioannou, del Mar Grandío Pérez & Wijnen 2012, 3; Pekkala ym. 2013, 8; Vilmilä 2015, 21). Tästä monitieteellisestä tutkimushorisontista voidaan havaita sekä kasvatustieteellisiä, viestintätieteellisiä, kulttuurintutkimuksellisia, mediatutkimuksellisia että teknologian, visuaalisen kulttuurin, taiteen ja nuorison tutkimuksen lähtökohtia (Kupiainen 2005, 26; Kotilainen & Suoranta 2005, 74-74). Vaikka mediakasvatus ei ole itsenäinen tieteenalansa, voidaan sen kivijalkoina pitää kasvun ja pedagogiikan,

¹ Läpi opinnäytteen kuvataan erilaisia mediakasvatukseen ja medialukutaitoihin liittyviä käsitteellistämisiä, joita on osin käännetty suomeksi (ks. Kotilainen 1999, 34). Selkeyden vuoksi mainittakoon, että ulkomaisten lähteiden kohdin käytetty medialukutaidon käsite viittaa pääsääntöisesti kirjoittajan käyttämän media literacy -termin käännökseen.

mediakulttuurisen ilmaisun ja tulkinnan ja media- ja informaatioteknologian kysymyksiä sekä niiden yhteenliittymiä (Kotilainen 2001, 50-51). Mediakasvatuksen tutkimuksen identiteetti muotoutuu jatkuvasti akateemisella kentällä, minkä vuoksi sen tavoitteet voivat olla paikoin epäselviä (Kupiainen 2011, 338). Mäkinen (2005, 19) kuvaa poikkitieteellisyyden liittyvän olennaisesti uusien tutkimusalojen syntyyn ja niiden pyrkimykseen vakiinnuttaa oma asemansa tieteen kentällä.

Perinteisesti mediakasvatuksen tutkimus on nojannut siis yhtäältä mediatutkimukseen ja toisaalta kasvatustieteeseen. Mediatutkimuksessa huomio on kiinnittynyt esimerkiksi mediatekstien ja nuorten väliseen vuorovaikutukseen sekä yleisötutkimukseen. Kasvatustieteiden näkökulmasta on keskitytty mediakasvatuksellisten käytäntöjen ja mediapedagogiikan tutkimiseen erityisesti koulun ja kodin konteksteissa. Tieto- ja viestintätekniikan aikakaudella tutkimusintressit ovat osin painottuneet teknologian hyödyntämiseen osana opetusta, ei niinkään tekstien ja lukijan välisiin suhteisiin. (Kotilainen & Kivikuru 1999.) Mediakasvatustutkimuksen aiheita ja tavoitteita voidaan tarkastella myös habermasilaisittain tiedonintressien näkökulmista, jolloin ne kiinnittyvät teknisiin, hermeneuttisiin ja emansipatorisiin tiedon ulottuvuuksiin (Kotilainen & Suoranta 2005, 74-75).

Mediakasvatustutkimuksen tavoitteisiin vaikuttavat lisäksi esimerkiksi eri tutkimusaloilla vallalla olevat tieto- ja viestintäkäsitykset. Esimerkiksi mediatutkimuksen alalla mediakasvatuksen tutkimus nojaa kahdenlaiseen tieteenperintöön, humanistisiin ja yhteiskunnallisiin tieteisiin, joilla kummallakin on tiedonkäsityksensä (Kupiainen 2010, 338). Myös Ola Erstad (2010, 18-19) tuo esille tutkimuskentällä vaikuttavan polarisoitumisen ja kahtalaisiin viestintäkäsityksiin pohjaavat lähtökohdat medialukutaidon teoretisoinneille; median vaikutuksiin tai 'rokotuksiin' nojaavan lähtökohdan ja median käyttöjen ja merkitysten kulttuurisiin näkökulmiin perustavan kulttuurintutkimuksen. Samaa kahtalaisuutta on nähtävillä myös mediakasvatuksen käytäntöjä teoretisoitaessa (esim. Kupiainen 2009).

Rosenbaum, Beentjes & Konig (2008) kuvaavat laajaan kansainväliseen kirjallisuuskatsaukseen pohjaavassa tutkimuksessaan havaintoja akateemisessa tutkimuksessa tehdyistä medialukutaidon määritelmistä. Monilla viestinnän tieteenaloilla on hyödynnetty medialukutaidon tutkimusta, jonka ajatus Rosenbaumin ym. mukaan on puolestaan lähtöisin pedagogiikan, opetuksen ja oppimisen aloilta. Näissä kasvatuksellisissa konteksteissa kriittistä ajattelua alettiin yleisesti vaalia. Medialukutaidon teemat levisivät sittemmin esimerkiksi mainonnan, poliittisen viestinnän, kulttuurien välisen viestinnän ja terveysviestinnän tutkimusaloille. Medialukutaidon kuvauksissa keskeisenä pidetyn median käytön ja mediatuotannon määrittelyt ovat säilyneet käsitteellistämisisä yli kaksikymmentä vuotta hyvin samankaltaisina. Akateemikkojen tavat määrittää medialukutaidon ydinelementtejä ovat näin ollen vaihdelleet vuosien saatossa hyvin vähäisesti. Medialukutaidon tutkimuksessa näyttäytyy myös vahva

kerrostuneisuus, kun tutkijat ovat rakentaneet uutta teoriaa vahvasti aiempiin teoretisointeihin nojaten. Aihe näyttäytyi myös hyvin käytännönläheisenä tutkimuksena ja vankasti medialukutaidon opettamiseen kytkeytyvänä. Rosenbaum ym. (emt.) tekevät lisäksi havainnon median tekijöiden näkökulman ja roolin puuttumisesta, kun akateemisissa tutkimuksissa kuvataan mediaesitysten konstruoitua luonnetta ja viestien luomista medialukutaitokuvauksissa. Kuvaukset toisin sanoen unohtavat tai sivuuttavat median tuottajien inhimillisen ulottuvuuden ja vaikutuksen mediaviestien rakentumisessa.

2.1.1 Sosiaaliset representaatiot teoreettisena viitekehyksenä

Tässä eurooppalaisten mediakasvatuksen asiantuntijoiden näkemyksiä ymmärtämään pyrkivässä tutkielmassa hyödynnetään eurooppalaisen sosiaalipsykologian saralla alun perin kehittyneen sosiaalisten representaatioiden lähestymistapaa, jonka kehittäjänä pidetään ranskalaista Serge Moscovicia. Tutkielman metodologisena tavoitteena on tunnustella lähestymistavan rajapintoja mediakasvatusaiheisessa haastattelututkimuksessa. Eurooppalaisista mediakasvatusta käsitteellistävistä näkökulmista ponnistavassa tutkielmassa tarkastellaan eurooppalaisten asiantuntijoiden mediakasvatukselle rakentamia representaatioita ja merkityksellistämisiä, motiiveja ja tavoitteita. Sosiaalisten representaatioiden lähestymistapaa hyödynnetään sekä näiden mediakasvatuskäsitysten teoreettisena että metodologisena luotsina. Lähestymistavan hengessä tutkielmassa etsitään nimenomaisesti mediakasvatuksen jaettuja merkityksiä kolmen maan asiantuntijoiden näkemyksissä. Sosiaalisten representaatioiden lähestymistavan laajempaan käyttöön on kannustanut muun muassa ruotsalainen viestinnän tutkija Birgitta Höijer (2011), joka näkee kyseisessä sosiaalipsykologisessa viitekehyksessä runsaasti yhtymäkohtia ja mahdollisuuksia viestinnän tutkimuksen suhteen.

Käsitteellisesti sosiaalisten representaatioiden juuret ovat osin peräisin sosiologi Émile Durkheimin ajatuksista kollektiivisesta representaatiosta (Burr 2004, 115; Höijer 2011, 4). Ihmisille on ominaista ilmaista yhteenkuuluvuutta sekä yhteisiä arvoja ja normeja sosiaalisessa kanssakäymisessä sekä niiden puitteissa rakentuneissa instituutioissa ja esimerkiksi uskonnollisissa rituaaleissa. Näiden kautta yksilö kiinnittyy yhteisöönsä ja lopulta koko yhteiskuntaan. (Seppänen & Väliaverron 2012, 96.) Sosiaalisten representaatioiden teoriaa alkujaan kehittänyttä Moscovicia kiinnosti erityisesti representaatioiden dynamiikan ja rakenteiden lisäksi ne käsitykset, mielikuvat ja teoriat, joita tuotetaan jatkuvasti muuttuvassa maailmassa (Pirttilä-Backman & Helkama 2001, 265). Sosiaalisten representaatioiden lähestymistapa pitääkin sisällään konstruktionistisen näkemyksen sosiaalisesta elämästä (emt., 269).

Sosiaaliset representaatiot voidaan käsittää omanlaisiksiin teorioiksi tai tiedon aloiksi, jotka mahdollistavat ihmisten ja yhteisöjen välistä kommunikaatiota. Sosiaaliset representaatiot ovat enemmän kuin pelkkiä asenteita, mielipiteitä tai mielikuvia jostain. Lähestymistavan ydin pohjautuu yksilön ja yhteiskunnan yhteenkietoutuvuuteen. (Sakki & Menard, 2014, 318.) Sosiaaliset representaatiot ovat siis moninaisia, kokonaisvaltaisia ja dynaamisia sekä itsessään selitystä edellyttäviä. Moscovicia itseään inspiroi erityisesti se, miten näiden käsitysten mielikuvissa ja käsityksissä oli yhteistä, jaettua. (Pirttilä-Backman & Helkama 2001, 265; Höijer 2011, 6.)

Näkemyks yhteisestä tukee myös tämän tutkielman tavoitteita. Mediakasvatuksen käsittely sosiaalisten representaatioiden kautta antaa mahdollisuuden etsiä yhteisiä, jaettuja merkityksiä. Tutkimuksellista painopistettä kallistetaan siihen, miten mediakasvatuksen merkitystä luodaan ja legitimoidaan, mikä mahdollisesti yhdistää teoriassa ja käytännössä mediakasvatusta kehittävien näkemyksiä. Sosiaalisten representaatioiden lähestymistapaan sisältyvä idea sosiaalisen konstruktiosta nivoo lähestymistavan myös osaksi keskustelua vallasta, representaatioista diskursseista sekä toimijuuksista ja niiden välisistä valtasuhteista merkityksenannossa. Sosiaalisten representaatioiden avulla voidaan tutkia sosiaalista tietoa, sen muodostumista ja muutosta. (Pirttilä-Backman & Helkama 2001, 264.)

2.2 Mediakasvatuksen eurooppalaisia aikakausia

Vaikka mediakasvatus käsitteenä on kohtuullisen uusi, ilmiö itsessään ulottuu pitkälle historiaan ja ensimmäisiin modernin joukkoviestinnän ja massakulttuuriin aikoihin sekä pidemmälle lukutaidon käsitteellistämiseen ja historiallisiin muutoksiin (Kotilainen & Kivikuru 1999, 13; Kupiainen & Sintonen 2009, 37-39). Mediakasvatuksen tutkimuksessa on hahmoteltu eri ajanjaksolle tyypillisiä mediakasvatuksen näkökulmia, joiden tuella mediakasvatuksen käsitteistö on kehittynyt sellaiseksi millaisena se tänä päivänä mielletään. Mediakasvatuksen aikakausia määrittävät tyypillisesti median kehittyminen ja uudet viestinnän muodot ja välineet, mutta myös laajemmat, modernien mediavälineiden luomat kulttuuriset, yhteiskunnalliset ja osallisuuteen liittyvät aspektit (ks. myös Härkönen 1994, 256-261.) Katsaukset mediakasvatuksen historiaan (Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007, 4-5; Martens 2010, 117) osoittavat, että mediakasvatusta kuvaavat käsitteet ovat eläneet median muutosten mukana. Käsitteellisesti on kuljettu joukkotiedotuskasvatuksesta viestintäkasvatukseen (ks. myös Kupiainen & Sintonen 2009, 11). Jää nähtäväksi, tuleeko mediakasvatuksen käsite *an sich* antamaan tulevaisuudessa tilaa jollekin toiselle, ilmiötä ja siihen vaikuttavia olosuhteita vastaisuudessa paremmin kuvaavalle käsitteelle, joka soveltuu paremmin tulevaisuuden käsitteellisiin tarpeisiin.

Sirkku Kotilainen ja Ullamaija Kivikuru (1999) jakavat mediakasvatuksen historialliset kehityslinjat Euroopassa moralistiseen, esteettiseen, kriittisen tulkinnan ja mediakulttuurin vaiheeseen. *Moralistinen vaihe* juontaa juurensa 1930-luvulla brittiläiseen keskusteluun, joka levisi hieman myöhemmin myös esimerkiksi Ruotsissa. Tuolloin keskustelua väritti huolestunut käsitys mediasta ”turmiollisena tautina, jota vastaan lapset ja nuoret tulisi rokottaa”. Korkeakulttuurin vaaliminen ja populaarikulttuurin vastustaminen olivat leimallisia moralistisen vaiheen mediakasvatusajattelulle. 1960-70 -luvulle saakka valtavirtana elänyt moralistisen käsitys sisältää ajalle ominaisen behavioristisen viestintäkäsityksen. Tässä niin sanotussa lääkeruiskumallissa viestinnän ja sen välittämien sisältöjen ja viestien katsottiin siirtyvän sellaisinaan lähettäjältä vastaanottajaan joko suoran tai epäsuoran siirron tavoin. (Emt., 16-18.) Sitten, viestintä- ja oppimiskäsitysten kehittyessä, median yleisöt ovat saaneet uudenlaisia, aktiivisempia toimijuuksia ja moninaisempia rooleja median kuluttajana, käyttäjänä ja tuottajana.

1950- ja 60-luvuilta alkaen mediakasvatus eteni yhtäältä elokuvakasvatuksen ja toisaalta semiotiikan, joukkotiedotuksen ja sosiologian teorioiden synnyttävän uudenlaisen ajattelun myötä esteettisen ja kriittisen tulkinnan vaiheisiin. *Esteettinen mediakasvatus* pohjasi erityisesti ranskalaisen elokuvan ympärille kehittyneelle genre- ja tekijäkritiikille. Elokuvasta ja muista kulttuurin tuotteista ammentamisella tavoiteltiin lasten ja nuorten esteettisen tajun ja kokemuksen kehittämistä. Toisaalta esteettisessä mediakasvatuksessa oli kyse myös hyvän ja huonon arvottamisesta ja maun vaalimisesta. Samoihin aikoihin mediakasvatuksen historiaan alkoi nivoutua yhteiskunnallisempi kriittisen tulkinnan vaihe, joka perustui 1960-luvulla Ranskassa käynnistyneeseen semioottiseen, kulttuuristen ja sosiaalisten merkkien kieltä (kuten median representaatioita) tarkastelemaan lähestymistapaan.

Iso-Britanniassa ja Pohjoismaissa käynnistyi 1970-luvulla *kriittisen tulkinnan vaihe*. Siinä lähtökohdat olivat yhteiskunnalliset, ja tavoitteena oli oppilaan yhteiskunta- ja mediakriittisen tietoisuuden tukeminen esimerkiksi joukkoviestinnän tuotantoja analysoimalla (Kotilainen & Kivikuru 1999, 18-19). Kriittistä media-analyysia, mediatekstien konstruktoitua luonnetta ja mediateollisuuden taloudellisia näkökohtia painottanut brittiläistä Len Mastermania pidetään monissa yhteyksissä yhtenä mediakasvatuksen tienviitoittajana, jonka aikaansaannoksia on esimerkiksi 1980-luvulta suunnitelma mediakasvatukselle kouluissa (Buckingham 2003, 8-9; Kotilainen & Kivikuru 1999, 19). Mastermanin (1991) mukaan mediakasvatukselle keskeistä ovat esimerkiksi mediatulvan huomioiminen, demokratian vaatimus sekä visuaalisen kommunikaation ja informaation olennainen merkitys yksilölle ja yhteiskunnalle. Mediakasvatuksen tarpeen sinänsä vankooissa perusteluissaan Masterman ei kuitenkaan luo aiheelle suoranaista teoriaa tai mallia, vaan tarjoaa kasvatukselle pikemminkin yhteiskunnallisesti painottuneita joukkoviestinnällisiä viitteitä. (Härkönen 1994, 29.)

Erstadin (2010) mukaan brittiläisellä ja laajemmin anglosaksisen mediakasvatuksen perinteellä on ollut vahva vaikutus mediakasvatuksen kehittymiseen myös Pohjoismaissa. Mediakasvatuksen kehittymistä Pohjoismaissa ovat kuitenkin edesauttaneet myös maille ominaiset yhteiskunnalliset ilmiöt kuten pohjoismainen hyvinvointivaltion malli ja tasa-arvon vaaliminen, projektilähtöiseen oppimiseen keskittyvä koulutusjärjestelmä sekä kattava pääsy median sisältöihin ja välineisiin. Pohjoismaisen mediakasvatuksen juuret vievät 1950-luvulle elokuva- ja sanomalehtikasvatukseen. Ensimmäiset mediakasvatusviittaukset pohjoismaisissa opetussuunnitelmissa löytyvät 1970-luvun alusta. Erstad arvelee pohjoismaisen mediakasvatuksen nojanneen kriittisyyden painotusta vahvemmin omaan mediatuottamiseen, kasvatusfilosofi John Deweyn tekemällä oppimiselle perustuvia ajatuksia mukaillen. Pohjoismaisen mediakasvatuksen perinteeseen on kuulunut myös esteettisen mediakasvatuksen elementtejä. Erstad tuo esille myös alun perin saksalaiselle kasvatusajattelulle ominaisen, laajalti filosofisia ja kasvatuksellisia tulokulmia yhdistävän Bildung-tradition yhteyden pohjoismaisen mediakasvatuksen ja lukutaitoiseksi tulemisen tavoitteisiin. (Erstad 2010, 20-21.)

Kotilainen ja Kivikuru (1999, 22–25) saattavat mediakasvatuksen 1980-luvun alkupuolelta alkaen *mediakulttuurin vaiheeseen*, jonka ensiaskeleet palautuvat viestinnän ja teknologian monimuotoutumiseen ja kulttuurintutkimuksesta käynnistyneeseen, aktiivisempaan vastaanottajakäsitykseen. Puhe joukkotiedotuskasvatuksesta vaihtuu keskusteluun viestintä- ja mediakasvatuksesta. Mediakulttuurin vaiheessa moralistiset ajatusmallit karisevat mediakasvatuksellisesta ajattelusta. Tilalle ovat tulleet mediakompetenssin ja -valmiuden käsitteet, ja itsenäinen, kriittinen ajattelu. (Emt., 22-25) Moralististen, esteettisten, yhteiskuntakriittisten ja mediakulttuuristen polkujen jälkeen mediakasvatus löytää jälleen uusia suuntia muuttuneessa mediaympäristössä kohti *yhteisöllisyyttä ja osallisuutta* korostavaa vuosituhannen vaihteen ajanjaksoa (emt., 27). Mediakasvatuksen vuosikymmeniä suomalaisittain kuvanneet Reijo Kupiainen, Sara Sintonen ja Juha Suoranta (2007, 23) näkevät 2000-lukun moniulotteisena mediakulttuurin ajanjaksona, jossa mediakasvatus kiinnittyy uusiin digitaalisiin teknologioihin ja multimodaalisuuteen.

Mediakasvatus on ottanut viime vuosina jalansijaa myös muualla vanhalla mantereella, kuten itäisessä Euroopassa, jossa mediakasvatuksen motiivit ovat vaihdelleet toimijuuksien välillä. Anamaria Neagin mukaan (2014, 289-296) erityisesti Unkarissa, jossa elokuvakasvatuksella on pitkät perinteet, mediakasvatusta on edistetty aktiivisesti, jotta sen asema voitaisiin demokratiaa tukevana elementtinä taata koulujen opetuksessa. Media- ja informaatiolukutaidot ovat herättäneet politiikan saralla sittemmin kiinnostusta. Unkarilaispoliitikkojen näkökulma ja intressit ovat kuitenkin määrittäneet

pitkälti talouden kasvun kautta: kansalaisia kannattaa tukea digitaalisesti lukutaitoisiksi, jolloin he voivat menestyä digitaalisilla markkinoilla ja tuottaa taloudellista hyötyä. (Emt., 289-296.) Myös eteläisessä Euroopassa, kuten Espanjassa on käynnistetty erilaisia aloitteita ja käytäntöjä mediakasvatuksen tueksi ja aihetta on viety myös opetussuunnitelmiin (García-Ruiz & Gozávez Pérez 2015, 251-253). Mitattaessa väestön medialukutaitoja ei kuitenkaan toistaiseksi ole saatu kovin optimistisia tuloksia ja mediakasvatustaitoisten opettajien määrässä on vakavia puutteita (Ferrés Prats, Masanet & Blanco 2015, 257-261).

Hahmottaessa eurooppalaista mediakasvatusta voidaan englanninkielisen ja mannereurooppalaisten lähtökohtien rinnalle tuoda edellä kuvattuja pohjoismaisia mediakasvatuksen näkökulmia ja virtauksia, jotka ovat herättäneet kiinnostusta myös laajemmilla kansainvälisillä kentillä. Huomionarvoista pohjoismaisessa kontekstissa ovat esimerkiksi lukutaidon tukemisen ja sananvapauden pitkät perinteet sekä kehitys teknologian saralla. Tasa-arvon, hyvinvoinnin ja demokraattisuuden lisäksi pohjoismaisille äänenpainoille on ominaista myös lapsen oikeuksien, ja ylipäänsä lapsen aktiivisen roolin korostaminen. (Carlsson 2013, 11; ks. myös Erstad 2010.)

2.3 Mediakasvatuksen käsitteellisiä merkityksellistämisiä

Mediakasvatukselle on rakennettu erilaista käsitteellistämistä ja määrittelyjä eurooppalaisessa monialaisessa tutkimuskentässä. Kun yksittäistä käsitettä käytetään eri aloilla eri tavoin, syntyy herkästi sekaannusta tai epäselvyyttä. Mediakasvatuksen ja siihen kiinteästi kytkeytyvän medialukutaidon käsitteellistämisiä käytetään paikoin keskenään vaihtokelpoisesti, mikä voi hämmentää käsitteisiin perehtymisessä. Mediakasvatuksen saatetaan katsoa viittaavan itsessään esimerkiksi korkeakoulutasoiseen mediatutkimukseen. (Grizzle 2013, 261.) Medialukutaidon määritelmät ovat vaihdelleet tautologioista (esim. tietokonetaidoilla tarkoitetaan kykyä käyttää tietokonetta ja internetiä) idealistisiin määritelmiin, kuten lukutaidon määrittelyyn kulttuuriseksi, eklektisesti taloudellista kehitystä, omakohtaista, yksilöllistä moraalien lujuuksi yhdistäväksi ihanteeksi. (Livingstone 2003a, 6; ks. Martens 2012.) Mediakasvatuksen viimeaikaisissa eurooppalaisissa kuvauksissa on esiintynyt esimerkiksi luonnehdintoja aktiivisista, itsenäisistä ja mediataitoisista löytöretkeilijöistä (De Smedt 2012, 83). Mediakasvatukselle on myös tunnistettu erilaisia lähtökohtia, jotka voivat kummuta esimerkiksi eriävistä käsityksistä median oletetuista vaikutuksista sekä kasvattajien ja kasvatettavien yksilöllisistä mediasuhteista. Esimerkiksi Kupiainen (2009, 175-179) kuvailee lähtökohdiltaan erilaisina näkökulmina suojelullisen, usein aikuisten määrittelemään, turvalliseen median käyttöön tähtäävän *säätelevän* mediakasvatuksen sekä mediakulttuurin ja informaatioyhteiskunnan vaatimien medialukutaitojen kehittymiseen tähtäävän, *mediataitoihin keskittyvän* mediakasvatuksen.

Englanninkielistä mediakasvatuksen perustavaa teoretisointia edustava David Buckingham (2003, 4) määrittelee mediakasvatuksen mediasta oppimisen ja opettamisen prosesseiksi ja näiden prosessien tuloksena medialukutaidon. Medialukutaidon käsitteen Buckingham (2003, 36) katsoo olevan kaukana yksiselitteisyydestä, mutta viittaa sillä tietoon, taitoihin ja kompetensseihin, joita median käyttö ja tulkinta edellyttävät. Buckinghamin kuvaamana mediakasvatuksen ympärille kiinnittyy erityisesti neljä avainkäsitettä: tuotanto, kieli, representaatio ja yleisö. Avainkäsitteet luovat eräänlaisen kokonaisvaltaisen ja systemaattisen lähestymistavan mediakasvatukseen. Buckingham kuitenkin toteaa, ettei edellä kuvattuja avainkäsitteitä ole käytännössä tarkoitettu määrittämään esimerkiksi mediakasvatuksellisia opetussuunnitelmia. Neljä avainkäsitettä tulisi nähdä pikemminkin itsenäisinä, toisiaan herättelevinä mahdollisina mediakasvatuksen lähtöpisteinä, joista kukin tarjoaa mahdollisuuksia niin luovaan kuin analyttiseen toimintaan ja pedagogiikkaan. (Emt., 53-61.)

Sonia Livingstone (2003a) puolestaan kuvaa medialukutaidon luonnetta lukutaidon käsitteen kautta ja osana kehittyviä mediaympäristöjä. Livingstone tuo esiin näkemyksiä, jotka puoltavat lukutaitojen moninaistumista ja lopulta niiden kytkeytymistä politiikan tekoihin. Lukutaito ei ole ainoastaan käyttäjän yksittäinen ominaisuus, vaan se nähdään pikemminkin välineriippuvaisena, teknologian ja käyttäjän välisenä interaktiona. Määritelmässään Livingstone lähestyy medialukutaitoa neljän osatekijän kautta, jotka uusiutuvat muuttuvassa mediakulttuurissa ja median käytössä. Medialukutaitoon nivoutuvissa kyvyissä on kyse pääsystä, analyysistä, arvioinnista ja sisällön luomisesta ja jokaisen osatekijän kehittyminen tukee toisten edistymistä. (Emt.) Mediakasvatuksen päämäärät ja medialukutaidon määritelmät ovat kuitenkin 2010-luvulla kehittymässä muiksikin kuin pelkiksi kompetenssien listauksiksi ja saamassa uudenlaisia, erilaisia lukutaitoja läpäiseviä ulottuvuuksia (Uusitalo 2010, 75; Frau-Meigs 2012).

Myös Divina Frau-Meigs (2013, 175-176) kuvaa mediakasvatuksen erilaisia suuntauksia 2000-luvulla moninaisiksi. Medialukutaidon lähetettävän median (broadcast) perinteessä vahvat uutisten lukutaito, visuaalinen lukutaito sekä mainonnan lukutaito ovat rikastuneet ja laajentuneet vakiintumassa olevilla, laajakaistojen (broadband) ajassa olennaisille digitaalisille lukutaidon, informaatiolukutaidon ja tietokonelukutaidon käsitteille (emt., 175-176). Medialukutaidon käsitteen muutosten muassa Frau-Meigs pohtii eri kulttuuritaustoista tulevien tutkijoiden määritelmiä ja niiden painotuksia suhteessa mediakasvatukseen ja -lukutaitoihin ja lähetettävään ja laajakaistojen medioihin. Englanninkielisen maailman tulokulmista Frau-Meigs tuo esiin muun muassa David Buckinghamin (2003) ja Henry Jenkinsin (2009), joiden ajattelussa painotus on erityisesti luovuudessa ja käytännöllisessä

lähestymistavassa suhteessa medioihin. Vastapainona Frau-Meigs näkee Euroopan mantereen tutkijoissa kriittistä ajattelua ja kansalaisuutta korostavat näkökulmia. Molemmat Euroopassa vaikuttavat suuntaukset ovat johtaneet kompetenssien lähtökohtiin, joissa painottuvat kriittisen ajattelijan, innovatiivisen luojan ja hyvän kansalaisuuden roolit. (Frau-Meigs 2013, 175-176.) Laajemmin tarkastellessa kummassakin suuntauksessa on kuitenkin nähtävissä enemmän yhtäläisyyksiä kuin eroja: kyse on lähinnä pienistä eroavaisuuksista nyansseissa ja painotuksissa. Käsitteellistämisiä vertaillessa on huomioitava niiden aikajänne. Kuten Frau-Meigs edellä viittaa, vaikuttaa mediaympäristöjen nopea kehitys, joskin viiveellä, myös kussakin ajassa elävään mediakasvatuksen käsitteellistämisiin ja lukutaitojen päämääriin.

Käsitteiden käyttöihin liittyy siis erilaisia virtauksia maittain ja kielialueittain. Eurooppalaisilta mediakasvatuksen kentiltä löytyy myös kansalliseen käyttöön vakiintuneita medialukutaitoon viittaavia käsitteitä. Esimerkiksi Alankomaissa vuonna 2005 julkaistun hallinnollisen selonteon myötä käyttöön otettu ja sittemmin myös Belgian hollanninkielisessä yhteisössä sovellettu mediaviisauden (mediawijsheid, media wisdom) käsite on mielletty hollanninkielisissä keskusteluissa medialukutaitoa laajemmaksi, eräänlaista elämänviisautta ja mediaan liittyviä asenteita tietyllä tapaa paremmin esille tuovaksi termiksi (De Smedt 2011, 87). Saksalaisittain on ollut käytössä erityisesti mediakompetenssin (Medienkompetenz) käsite (Aufenanger 2009), joskin ilmiötä on kuvattu myös medialukutaidon kautta. Aufenanger (2003) on määritellyt medialukutaidon kuuden toisistaan riippuvaisen ulottuvuuden (kognitiivinen, aktiivinen, moraalinen, sosiaalinen, emotionaalinen ja esteettinen) kokonaisuudeksi.

Suomenkielisenä käsitteenä medialukutaito on osoittautunut haastavaksi. Suomessa sanaan 'lukutaito' ei kiinnity samalla tapaa sellaisia lukemisen että myös kirjoittamisen ja sivistyksen ulottuvuuksia, joita esimerkiksi englannin ilmaisu 'literacy' kantaa. Medialukutaidon tilalle on tarjottu vaihtoehtoja kuten mediataito, mediakielitaito, mediataju tai mediakompetenssi, jotka nekin ovat kuitenkin osoittautuneet eduistaan huolimatta lopulta haastaviksi kotimaisessa keskustelussa. (Sintonen & Kupiainen 2009, 31-32.) Mediakasvatus ja siihen liittyvä medialukutaito näyttävätkin käyvän läpi jatkuvaa muovautumisprosessia. Kupiainen ja Sintonen (2009, 15) kuvaavat mediakasvatusta kasvatuksiksi ja opiksi mediasta median parissa. Sen ensisijaisena tavoitteena on tuottaa medialukutaitoa ja medialukutaitoisen kulttuurin toimijoita. Medialukutaidon Kupiainen ja Sintonen näkevät taitojen ryppääksi, johon nivoutuu mediatekstien vastaanottamista, vuorovaikutteisuutta, osallisuutta ja omaehtoista kulttuurista tuottamista. Mediakasvatus on tavoitteellista vuorovaikutusta, jossa vuoropuhelua käyvät kasvattaja, kasvatettava sekä mediakulttuuri. (Emt., 31)

2.3.1 Käsitteellisiä virtauksia tutkielman kohdemaissa

Tutkielman keskiössä olevien Alankomaiden, Belgian ja Suomen käsitteellisten määritelmien tarkastelu osoittaa termien kehittyneen ja varioituneen kansallisilla tasoilla. Käsitteitä ei määritä ainoastaan tieteellinen keskustelu vaan myös muut alan toimijuudet, kuten toimintapoliittisten linjausten tekijät. Esimerkiksi Alankomaissa on vuodesta 2005 lähtien viitattu systemaattisesti mediaviisauden² (media wijsheit, media wisdom) käsitteeseen aiemmin käytössä olleen mediakasvatuksen sijasta (McGonagle & Schumacher 2014, 2). Alankomaiden lainsäädännössä ei ole määritelmää mediakasvatuksen tai medialukutaidon termille, mutta maan Opetus-, kulttuuri- ja tiedeministeriön alaisena toimiva ja neuvoa-antava elin, Kulttuurineuvosto (Raad voor Cultuur, The Council for Culture) on vaikuttanut useiden suositustensa myötä kansalliseen kenttään ja käytössä olevien käsitteiden muodostamiseen.

Belgian Flanderissa vuonna 2012 julkaistu *Concept Brief Media Literacy*³ (Conceptnota Mediawijsheid) valtionhallinnollisessa julkilausumassa medialukutaito määritellään selonteossa seuraavasti: ”Medialukutaito on tiedon, taitojen ja asenteiden kokonaisuus, joka antaa kansalaisille mahdollisuuden käsitellä monimuotoista, muuttuvaa ja medioitunutta maailmaa tietoisella ja kriittisellä tavalla. Se on kykyä käyttää mediaa aktiiviseen ja luovaan tapaan yhteiskunnalliseen osallisuuteen tähdäten.” Määritelmä viittaa kolmeen keskeiseen toimintaperiaatteeseen Flanderin alueen medialukutaidon hallinnoissa ja mediakasvatuksen toimintaperiaatteissa. Ensinnä se tähtää kansalaisten ja kuluttajien osallisuuteen yhteiskunnassa. Toiseksi se viittaa positiiviseen voimaantumisen käsitteeseen. Kolmanneksi muotoilu osoittaa median aktiivisen ja luovan käyttötaidon merkityksen. Tässä suhteessa flanderilainen medialukutaidon muotoilu on Leo Van Audenhovenin, Ilse Mariënin, Jana Bensin, Pierre Fastrezin ja Thierry De Smedtin (2014, 3, 18) mukaan linjassa muunmaalaisten käsitteellistämisten kanssa, joissa korostetaan siirtymistä median passiivisista, kriittisistä yleisöistä kohti aktiivisempia, kriittisiä ja luovia käyttäjiä. Kuten edellä todettiin, on Belgian hollanninkielisillä alueilla kuitenkin omaksuttu Hollannissa käytössä oleva mediaviisauden käsite (ks. tarkemmin luku 5).

Pierre Fastrezin ja Thierry De Smedtin (2014, 18-19) mukaan mediakasvatuksen tarpeellisuudesta on tullut kaikkien yhteiskunnan alojen yhteinen tavoite ranskankielisessä Belgiassa. Osallisuuden ja kansalaisuuden teemat ovat nousseet ydinarvoiksi uudenlaista paradigmaa perusteltaessa. Mediakasvatuksen myötä saavutettavaa medialukutaidon käsitettä on historiallisesti kuvattu joukoksi sovellettavia ja toisiaan läpileikkaavia käsitteitä tai teemoja, joiden myötä yksilöt voivat hallita median

² Suomenkielisenä käännöksenä käytetään tässä yhteydessä nimenomaan sanaa mediaviisaus, joksi 'media wisdom' on käännetty myös opetus- ja kulttuuriministeriön Hyvän medialukutaidon suuntaviivat 2013-2016 -linjausten kansainvälisiä avauksia kuvaavassa osiossa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013, 16).

³ <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Belgium-Flemish-speaking-community-Media-Literacy.pdf>

kirjoa. Viimeisimpiä Belgian ranskankielisen alueen mediakasvatuksen ulottuvuuksia kehystävä konseptointimalli⁴ määrittelee medialukutaidon käsitteen joukoksi yksilöllisiä kehittyviä kompetensseja. Kehys laajentaa ja toisaalta täsmentää medialukutaidon perinteistä median äärelle pääsyn, sen moninaisten sisältöjen analyysin ja arvioinnin sekä viestinnän ja luomisen elementeistä ja kyvyistä muodostuvaa medialukutaidon käsitteellistämistä. Malli määrittelee medialukutaidon erilaisista tehtävistä (lukeminen, kirjoittaminen, navigointi ja järjestäminen) suoriutumista edellyttäväksi kompetensseiksi, jotka suhteutuvat ja risteävät moninaisen median informatiivisiin, teknisiin ja sosiaalisiin ulottuvuuksiin. (Emt., 18-19.)

Suomessa mediakasvatukselle ei löydy selkeää kuvausta virallisista asiakirjoista, joskin se mielletäänkin osaksi jokapäiväistä elämää ja elinikäistä toimintaa pienistä lapsista ikäihmisiin. Useissa hallinnollisissa asiakirjoissa medialukutaito toimii avainkäsitteenä. Erilaisissa suomalaiskeskusteluissa esiintyy myös muun muassa mediataitojen, digitaalisten lukutaitojen sekä tieto- ja viestintäteknologisten taitojen käsitteitä. Opetussuunnitelmissa medialukutaito on vuosien saatossa nähty enimmäkseen yksilöllisenä, kognitiivisena taitona, johon liittyy pääsyn, ymmärtämisen ja luovan käytön sekä kriittisyyden ulottuvuuksia suhteessa monimuotoisiin viestinnällisiin ympäristöihin. Suomalaistutkijat peräänkuuluttavatkin mediakasvatukselle ja medialukutaidoille uudenlaista, esimerkiksi translukutaitoon viittaavaa, lukutaitoja ja viestinnän muotoja läpileikkaavaa ja vahvemmin integroivaa käsitteellistämistä. (Kotilainen & Kupiainen 2014, 17.) Sittenmin mediakasvatuksen käsitteellisiin suomalaisvirtauksiin on kiinnittynyt muun muassa opetussuunnitelmiin sisällytetty monilukutaidon käsite (Kupiainen ym. 2015).

Yleistäen yhteistä näille erilaisille mediakasvatuksen ja medialukutaidon käsitteellisille virtauksille on niiden käsittäminen nykyisessä medioituneessa kulttuurissa ja yhteiskunnallisissa ympäristöissä tapahtuviksi moninaisiksi toiminnoiksi ja käytännöiksi, joilla tähdätään lähtökohdasta riippuen eri tavoin painotettuihin medialukutaitoihin (ks. esim. Buckingham 2003, 4). Mediakasvatuksen myötä kehittyvä medialukutaito voidaan ymmärtää metaforaksi joukolle tietoja, taitoja ja valmiuksia (Kupiainen & Sintonen, 2009; Pienimäki 2013, 20). Määrittelyissä esiintyy erilaisia näkemyksiä siitä, mitä tällä medialukutaidoilla ja mediakasvatuksella tavoitellaan. Kansainvälisissä yhteyksissä mediakasvatusta on ryhdytty tarkastelemaan entistä aktiivisemmin sosiaalisesta näkökulmasta. Aktiivista kansalaisuutta ja osallistavaa mediakasvatusta ja kulttuuria korostavat äänenpainot ovat viime aikoina voimistuneet. (Emt., 21-22.)

⁴ http://www.educationauxmedias.eu/sites/default/files/files/CompetencesEducationMedias_Web.pdf

2.3.2 Viestinnällisiä asetelmia

Len Mastermanin (1991, 19) 1980-luvulla hahmottaman mediakasvatuksen teoreettisen kehikon lähtökohta on muodostunut eräänlaiseksi mediakasvatuksen konstruoituneeksi perusperiaatteen. Mastermanin mukaan mediakasvatuksessa kaiken lähtökohta ja alkupiste, johon tuon tuosta palataan on ajatus medioista *symbolijärjestelmänä*, joita on aktiivisesti luettava ja tulkittava. Toisin sanoen mediat ovat tuotettuja ja konstruoituja. Mediat siis aktiivisesti rakentavat tai esittävät ”todellisuutta”, eivät heijastele tai siirrä sitä (emt., 19). Mastermanin perusperiaatteessa voidaan nähdä siirtymä huolipuheesta ja mediasuojelusta osallistavaan ja voimaannuttavaan paradigmaan mediakasvatuksen kontekstissa, mikä on eräs osoitus transformaatiosta viestintäkäsityksissä. Viestintää ei nähdä siirtona (MCR-perinne), jolla on suorat, tavallisimmin epäsuotuisina pidetyt vaikutukset käyttäjänsä tai yleisönsä, vaan sosiaalisena, merkityksiä tuottavina ja yhteisyyttä luovana prosessina. Mediakasvatuksen keskiössä on kriittisyys, jonka avulla median toimintatapoja ja mediassa liikkuvia viestejä ja niiden taustoja voidaan arvioida. Kriittisyydellä mediakasvatuksen yhteydessä viitataan pikemminkin uteliaisuuteen ja kokonaisvaltaiseen lähestymistapaan kuin negatiivisuuteen tai mediavastaisuuteen (Herkman 2007, 36; Härkönen 1994, 31).

Kulttuurintutkija James W. Carey (1989, 23) määrittelee viestinnän ”symboliprosessiksi, jossa todellisuutta tuotetaan, ylläpidetään, korjataan ja muutetaan”. Viestintä ei näyttäytynyt Careylle enää perinteisenä informaation siirtona, vaan rituaalina, jossa asioille tuotetaan merkityksiä. Viestinnän tutkimuksen keskiöön nousevat tavoitteet ymmärtää millaisia merkityksiä on rakentunut ihmisten sanoihin ja toimintaan. Tässä rituaalimallissa viestinnän ytimessä ovat yhteisten arvojen jakaminen, ylläpito ja osallistuminen. (Mörä 2004, 120–121; ks. Jenkins 2009, 7-9.) Careylle (1989; Mörä 2004, 120-121) medioiden käyttämisessä, kuten vaikkapa sanomalehden lukemisessa, ei ole niinkään kyse informaation lähettämisestä tai vastaanotosta, vaan pikemminkin osallistumisesta tilanteeseen, jossa yhteistä maailmankuvaa ja yhteisöä luodaan ja vahvistetaan. Samoja osallistumisen ja yhteisten merkityksen luomisen näkökulmia heijastavat myös sosiaaliset representaatiot (Moscovici 1981; Sakki 2010). Tämä viestinnän ideaalitalanne voi tosin kääntyä herkästi rituaaliksi, joka yhteisen pohjan sijasta tuottaakin eroja. (Mörä 2004, 121.) Ilmiö näyttäytyy myös julkisuudessa käytävissä sananvapauden rajoja koettelevissa ja polarisoituneissa, vihapuheeksi tulkittavissa keskusteluissa esimerkiksi verkon foorumeilla (Herkman 2012, 119-120; Rønning 2016, 48-50).

Viestinnän tutkiminen rituaalimallina on niiden sosiaalisten prosessien tarkastelua, joissa merkittäviä symbolisia muotoja luodaan ja käytetään. Carey (1989, 30-33) näkee yrityksemme rakentaa, ylläpitää, korjata ja muuttaa todellisuutta julkisesti tarkasteltavina toimintoina, jotka ilmenevät tietyssä

historiallisessa ajassa. Todellisuutta koskevia asenteita ja tietoa luodaan, ilmaistaan ja välitetään erilaisten symbolijärjestelmien, kuten taiteen, tieteen, journalismin ja arkijärjen rakentumisen kautta. Kaikkien näiden kohtaamisten taustalla on inhimillinen yhteys ja vuorovaikutus. Viestintää erilaisilla malleilla on omat eettiset seurauksensa niiden ohjattaessa ja tuottaessa erilaisia muotoja niin joukkoviestinnälle, mutta myös ihmisten välisille sosiaalisille suhteille. Viestinnän mallit eivät olekaan vain *malleja viestinnästä*, vaan myös *malleja viestinnälle*. Carey mukailee näkökantaa, jonka mukaan viestintään liittyvät ongelmat liittyvät ongelmiin yhteisöissä, joita luomme ja joissa elämme. Tunne elämän laadukkuudesta on sidoksissa viestinnälliseen toimintaan, keskusteluun, väittelyyn, viihtymiseen ja tiedonhankintaan ja näiden toteutumiseen yhteisöissä. Ajatuksiamme ja elämäämme muovaa kokemus, tai paremminkin kokemuksen representaatiot, joita voidaan nimetä viestinnäksi. (Carey 1989, 30-33.) Medialla ja kokemuksillamme on näin merkitystä suhteessa toisiinsa. Onhan likipitään kaikki mitä tiedämme, tai ainakin luulemme tietävämme, välittömien kokemustemme ylittävästä maailmasta pitkälti peräisin mediasta (Gripsrud 2002, 5; Zacchetti & Vardakas 2008, 118).

Viestinnän ja kasvatuksen välillä myös perustavanlaatuisia yhteyksiä (esim. Varis 1998, 389). Careyn viestintäajattelusta kiinnostavaa mediakasvatuksen kannalta tekee sen kehittyminen kasvatuksen alaan vaikuttaneen, filosofi ja psykologi John Deweyn inspiroimana. (Kunelius 2004, 93-95.) Demokratiaa ja kasvatusta pohtiessaan Dewey päätteli jo 1910-luvulla, ettei yhteiskunnallinen elämä ole ainoastaan identtistä viestinnän kanssa, vaan että kaikki viestintä ja sitä kautta myös kaikki yhteiskunnallinen elämä on kasvatuksellista (Varis 1998, 389). Deweyn kasvatustilafilosofian juuret ovat kokemisen ja kokemuksen kytkennöissä. Kieli ja viestintä ovat puolestaan tärkeitä sosiaalisia tekijöitä suhteessa näiden kokemisten ymmärrettäväksi tekemisessä. Deweylle viestinnän ydin piileekin juuri osallistumisessa ja jakamisessa kulttuurissa. (Kunelius 2004, 93-95.)

Viestintä ja media myötävaikuttavat merkittävästi ympärillämme olevan elämän määrittelyyn ja täten myös siihen, millä tavoin määritämme itsemme. Media esittää ja representoi tapoja ymmärtää maailmaa kuvan, äänen ja tekstin keinoin, mutta myös arvottaa tehdessään ehdotuksia siitä mikä on tärkeää tai hyvää ja mikä ei. Sen välityksellä pääsemme epäsuorasti sellaisten asioiden äärelle, joita meidän ei olisi mahdollista suoraan kokea. Medioituneessa maailmassa on muodostettava käsitys mihin sijoitumme suhteessa median representoimaan maailmaan. (Gripsrud 2002, 5.) Käsityksemme maailmasta ja sen ilmiöstä rakentuvat median välittämässä konstruktiossa ja todellisuuskuvissa. Samalla media välittää käyttöömmme sanaston, jolla keskustella näistä ilmiöistä. (Hauhia 2015, 180; median konstruktioista suhteessa sosiaalisiin representaatioihin, ks. Höijer 2011.)

Myös Seppänen ja Väliverronen (2012, 41-43) näkevät median eräänlaisena pintana, jonka kautta yksilöt voivat peilata esimerkiksi ajatuksiaan, arvojaan ja elämäntapojaan. Vaikka medioituneella maailmalla on oma osansa identiteettityössä, huomauttavat Seppänen ja Väliverronen ettei media suoranaisesti sanele identiteettejämme. Mediasuhde on yksi suhde muiden joukossa. Samoin on tärkeää hahmottaa miten media kussakin yhteydessä, myös mediakasvatuksen kehittämisessä, määritellään. Puhuttaessa medioitumisesta saatetaan unohtaa vuorovaikutteisten, käyttäjälähtöisten ympäristöjen, kuten sosiaalisen median osuus. Ihmisten kokemus medioitumisesta ja median kaikkiallisuudesta saattaa vahvistaa näkemystä, jonka mukaan median valta on kaikkialla. Vaikka median merkitys yhteiskunnassa on eittämättä voimistunut, on yhteiskunnan ja median suhteissa sellaisia kehityssuuntia, kuten juuri sosiaaliset mediat, jotka suhteellistavat yksipuolista näkemystä mediasisältöjä tuottavien suurten mediayritysten vallan kasvusta. Yksilöiden lisäksi yhteiskunnan medioituminen on vaikutuksensa myös makrotason yhteiskunnallisiin instituutioihin, kuten politiikkaan ja tieteeseen sekä niiden moninaisiin ja vastavuoroisiin kytköksiin suhteessa mediaan. (Emt., 41-43.)

Reijo Kupiainen (2008, 127) kuvaa nykyistä mediakulttuuria erityisesti sen ajallisten ja tilallisten ulottuvuuksien kautta. Jatkuvasti läsnä oleva ja kaikkea elämää läpäisevä mediakulttuuri ulottuu kaikille elämänalueille. Kupiainen kiteyttää länsimaisen elämän olevan ”elämää medioissa ja mediavälitteisesti”. Medioiksi katsotaan analogiset ja digitaaliset viestimet, mutta myös toisiinsa integroituvat arjen esineet, lelut, pelit ja laitteet, jotka viestejä välittävät. Tätä nykyä mediat tulisikin Kupiaisen mukaan nähdä välineiden sijaan pikemminkin ympäristöinä. Tämänkaltaisen, laajasti nähty mediakulttuuri on sosiaalistaja ja merkitysten tuottaja, jonka kautta maailman avautuu ja tulee tulkituksi. (Emt., 127.)

Myös sosiaaliset representaatiot kytkeytyvät nykyiseen mediakulttuuriin. Elisabeth Lage (2014, 54) sijoittaa sosiaaliset representaatiot nyky-ympäristöön, joka ”tulvii median välittämää informaatiota ja jossa meidän on pakko jatkuvasti ottaa kantaa yhteiskunnallisen keskustelun ajankohtaisiin kysymyksiin”. Sosiaalisen representaation käsite siis viittaa sekä sosiaalisen ajattelun sisältöön että prosessiin, jonka tuloksena tämä ajattelu on syntynyt. Lage (2014, 56) nostaa muun muassa journalistit ja opettajat erityisiksi ”välittäjäammateiksi”, joilla on keskeistä roolia toimijoina median ja yleisöjen välillä. Käsitteellistämiseen linkittyy myös mediakasvatuksellisesti kiinnostava, Serge Moscovicin 1960-luvulla esille nostama, sosiaalisten representaatioiden tulkintaan liittyvä toive ”tiedonsiirron pedagogiikasta”, jolla kulttuuristen tuottajien ja kuluttajien välistä kuilua voitaisiin kuroa umpeen. (Emt., 56.) Mediakasvattajien roolin voidaan siis katsoa olevan merkityksellinen mediavälitteisten sosiaalisten representaatioiden purkamisessa.

2.3.3 Mediakulttuurin muuttuvia yleisöjä ja uusia aikakausia

Yhteiskunnan medioitumisen mukana myös ymmärrys yleisöistä muuttuu. Medioituneessa ympäristöissä ihmiset liittyvät päivittäin osaksi lukuisia erilaisia mediavälitteisiä esityksiä ja mediatapahtumia. Mediaa seuratessaan yleisöt kiinnittyvät teknologiaan, materiaaleihin ja median valtarakenteisiin sekä fyysisesti, henkisesti kuin emotionaalisesti. Moninaistuvissa ja monimutkaistuvissa mediaympäristöissä median yleisöjä, osallistumisen mahdollisuuksia ja asemointia on kuitenkin syytä arvioida uudelleen. (Ross & Nightingale 2003, 4-5.)

Uudessa medioituneessa elämänpiirissä yleisöt aktiivisesti ottavat ja niille tarjoutuu yhä enemmän mahdollisuuksia mediakulttuurin omaehtoiseen muodostamiseen ja tuottamiseen. Henry Jenkinsin (2009) hahmottelema osallisuuden kulttuuri nojaa huomioille uudenlaisista yleisöyksistä ja käyttäjälähtöisestä mediakulttuurista. Osallisuuden kulttuuri kasvaa sitä mukaa, kun kulttuuri omaksuu ja vastaa uusien mediateknologioiden tuomaan kehitykseen. Teknologia tekee keskivertokuluttajille mahdolliseksi arkistoida, varustaa, omia ja kierrättää mediasisältöjä uusilla, vaikuttavilla tavoilla. Pelkkä pääsy teknologian tai sisältöjen äärelle ei kuitenkaan riitä. Tärkeää on myös edistää osallisuuden kulttuurissa tarvittavia kulttuurisia taitoja ja tietoja, jotta uudet työkalut voidaan valjastaa omien tavoitteiden saavuttamisen tueksi. Osallisuuden myötä siirrytään maailmasta, jossa harvat tuottavat ja monet kuluttavat mediaa kohti maailmaa, jossa jokaisella on aktiivisempi osa tuotetussa kulttuurissa. Kollektiivisella älyllä käyttäjät ja yhteisöt luovat omista lähtökohdistaan kumpuavia mediakulttuurisia ilmiöitä ja sitä kautta uutta osallisuutta. (Jenkins 2009, 8-12, 71-77; myös Carpentier 2011.)

Osallisuuden kulttuurissa on siis kyse laajemmasta mediakulttuurisesta muutoksesta ja uudesta ajanjaksosta, jossa vanha ja uusi mediakulttuuri törmäävät muuttaen samalla mediatuotannon ja mediakulutuksen totuttuja tapoja. Digitaalisessa ja verkottuneessa maailmassa tieto ei kuulu kenellekään ja kaikki olemassa oleva materiaali on kenen tahansa käytettävissä ja yhdessä muokattavissa. Tätä prosessia Jenkins (2006) kutsuu konvergenssikulttuuriksi, joka rakentuu uudenlaisen avoimuuden, sosiaalisuuden ja vuorovaikutteisuuden sekä aktiivisen yhdessä tekemisen ympärille. Jenkinsin fanitutkimukseen pohjaamaa, mediakulttuurin voimaannuttavia käytäntöjä ja loputtomia uuden mediatuotannon mahdollisuuksia korostavan konvergenssikulttuurin mallia on kuitenkin kritisoitu liiallisesta optimistisuudesta (Herkman 2012, 119-120). Ei ole itsestään selvää, että internetin ja uuden median tuomia mahdollisuuksia käytettäisiin aina yhteisen hyvän ja kollektiivisten ponnistusten areenana. Internetissä kukoistavat myös vihapuhe ja syrjintä, ja rikollisille tai jopa tuhoisille mielipiteille on mahdollista löytää näkemyksiä ja päämääriä tukevaa kaikupohjaa. Herkmanin mukaan Jenkinsin näkemys konvergenssikulttuurista onkin eräänlainen ideaali empiirisesti

vedenpitävän tosiasian sijaan. (Emt., 119-120.)

Osallisuuden aikakausi kysyy osallistujiltaan myös uudenlaista ymmärtämistä ja empatiaa. Kupiainen ja Sintonen (2009, 17-24) pohjaavat amerikkalaisen Daniel H. Pinkin näkemyksiin kuvatessaan digitaalisessa ajassamme uutta *ymmärtämisen aikakautta*, jossa korostuvat muun muassa luovuuden ja empaattisuuden näkökulmat. Digitaalisten medioiden ja ympäristöjen hallitsema ymmärtämisen aikakausi edellyttää uudenlaista, laaja-alaista lukutaitoa, johon kytkeytyvät myös osallisuuden ja moniaistisuuden ulottuvuudet. Digitaalisissa ympäristöissä ihmiselle rakentuu kuluttajuutta laveampaa toimijuutta, joka tuottaa ennennäkemättömiä mahdollisuuksia omaan ilmaisuun, kommunikaatioon sekä tiedon ja elämysten tuottamiseen. Eettinen herkkyyks ja itsetuntemus auttavat toimimaan globaalisti verkottuneissa ja kollektiivissa mediaympäristöissä. (Emt., 17-24.) Ymmärtämisen aikakaudella myös medialukutaidon ajatus laajenee kohti laaja-alaisempia, toisiaan ylittäviä ja läpäiseviä lukutaitoja.

2.3.4 Sosiaalisten representaatioiden suhteesta viestinnän kysymyksiin

Viestinnän, median ja kulttuurin tutkimuksesta tutulla representaation käsitteellä on yhtymäkohtansa sosiaalisten representaatioiden teoreettiselle lähestymistavalle. Esimerkiksi sukupuolen, etnisyyden tai luokan representaatiot ovat perinteisiä kysymyksiä representaatioiden tutkimuksessa (Hall 1997). Mediaesityksiä tarkastellessa representaatiolla tarkoitetaan useimmiten jonkin asian tai ajatuksen esittämistä sanallisten, äänellisten tai kuvallisten merkkien avulla, jonkin tekemisestä *uudelleen* läsnäolevaksi (Seppänen & Väliverronen 2012, 92).

Stuart Hall (1997) pureutui representaation käsitteeseen sekä representaatioiden politiikkaan. Hall näkee representaatiot laajoina jaettuina kulttuurisina merkityksinä, joista neuvotellaan, sovitaan ja kiistellään. Representaatioiden välityksellä asioista ja ajatuksista tulee siinä määrin yhteisiä ja jaettuja, että voimme jotakuinkin ymmärtää mitä toiset yrittävät viestiä meille. Representaatiolla on mielikuvia vakiinnuttava vaikutus ja ne myös tuottavat tietoa esittämistään asioista. (Seppänen & Väliverronen 2012, 96). Myös Nieminen ja Pantti (2005, 124) kuvaavat representaatioiden politiikkaa, jossa representaatiot, erityisesti mediaesitykset nähdään kulttuurisesti ja poliittisesti rakentuneina, mutta myös poliittista ja yhteiskunnallista todellisuutta tuottavina. Erilaiset yhteisöt voivat edistää representaatioiden keinoin omia mahdollisuuksiaan poliittisen vaikuttamisen piirissä. (Emt., 124-125.)

Leena-Maija Rossi (2010, 261) katsoo representaatiota edustamisena, esittämisenä tai näiden yhteenkietoutumina ja näkee käsitteen politiikkana ja tekemisen politisoivana. Rossi tiivistää politiikan kamppailuksi merkityksistä: vakiintuneiden merkitysten saattamisena liikkeeseen ja asioiden uudelleen

merkityksellistäminen ovat hänelle poliittisia tekoja. (Emt.) Kytkiessään representaatiota valtakäsityksiin Rossi viittaa Michel Foucault'n (1999) vallan näkemyksiin jossa valta liikkuu ja muovautuu moneen suuntaan, myös alhaalta ylöspäin. Merkityksellistä on, että valtasuhteet *tuottavat* asioita ja niihin latautuva representaation politiikka on kamppailua merkkien järjestyksistä: mitä tehdään näkyväksi, mistä puhutaan ja millä tavoin. (Rossi 2010, 263.)

Kun representaation käsite viedään mediakasvatuksen kysymysten ja merkitysten äärelle, voidaan pohtia esimerkiksi millaisia käsityksiä lapsuudesta, vallasta, yksityisyydestä, mediaympäristöistä tai toimijuuksista tullaan representoineeksi. Monimerkityksellinen ja laajalle tieteen kentille levinnyt representaation käsite ja siihen liittyvät kysymykset ovat vakiintuneet osaksi ihmistä, kulttuuria ja yhteiskuntaa tutkivia tieteenaloja. Representaation käsitteen leviäminen eri tieteiden paradigmoihin on kuitenkin problematisoinut sen määrittelyä. Myös yhteiskuntatieteissä on kritisoitu representaation asemaa ja validiutta tieteellisessä tutkimuksessa. (Knuuttila & Lehtinen 2010, 8.)

Samankaltaista kritiikkiä on saanut osakseen myös sosiaalisten representaatioiden teoria, jota on kritisoitu teorian liiallisen laveasta otteesta ja testaamisen haasteista. Lähestymistapaa on myös kritisoitu naiiviudesta; teorian on katsottu olettavan samasta kulttuurista tulevien ihmisten ajattelevan automaattisesti samalla tavalla. Sosiaalisissa representaatioissa on kuitenkin kyse myös monimuotoisuuden tunnistamisesta ja tunnustamisesta ja näistä yhteisten merkitysten löytämisestä. Moninaisten näkökulmien tunnustaminen ei estä yksimielisyyden tasojen ja konsensuksen tunnistamista. Useille tutkimuksenaloille omaksuttu ja monia menetelmiä mahdollistava teoria katsookin sosiaalisia representaatiota dynaamisina, ajassa ja tilassa jatkuvasti muuttuvina. (Burr 2004, 120-121; Sakki & Menard 2014, 68-69.)

2.3.5 Kasvatuksellisia kytköksiä

Kasvatukseen on perinteisesti liitetty kysymyksiä hyvästä elämästä ja ihmiseksi tulemisesta. Hyvää elämää ei ole helppo yksiselitteisesti määrittää, mutta mediakasvatuksellisesta näkökulmasta sen voidaan ajatella tarkoittavan omien voimavarojen, sosiaalisen yhteistoiminnan, osallistumisen ja vaikuttamisen lisääntymisenä mediakulttuurissa. (Kupiainen 2008, 125-126.) Mediakasvatuksen ilmentymiin vaikuttavat toiminnan ja käsitteellistämisen taustalla vallitsevat tulkinnat viestinnästä ja mediakulttuurista, mutta myös käsitykset ja näkemykset kasvatuksesta. Koulujen, opetuksen ja kasvatuksen asemoituminen suhteessa vallitsevaan mediakulttuuriin ja teknologian kehittymiseen on yksi koulumaailman ja mediakasvatuksen suhteita haastavista kysymyksistä. Näkökulmia on pohdittu esimerkiksi pohjoismaisissa väitöskirjoissa (esim. Härkönen 1994; Tufte 1995; Erstad 1997; Kotilainen

2001; Kupiainen 2005; Vesterinen 2011).

Sosiologisesta näkökulmasta kasvatuksen katsotaan olevan yksilön sosiaalistumista siihen fyysiseen ja henkiseen kulttuuriympäristöön, jossa tämä elää (Antikainen, Rinne & Koski 2000, 41). Mediavälitteiseen elämään liittyy myös käsitys mediakulttuurista sosialisiaattorina. Lapsen ensisijainen sosiaalistuminen tapahtuu lähimmässä yksikössä, perheessä. Merkittävinä toissijaisina sosialisiaattoreina lapsen elämässä vaikuttavat kuitenkin perheen ulkopuoliset sosiaaliset instituutiot, kuten päiväkodit, koulut, harrastusyhteisöt ja enenevissä määrin mediakulttuuri, joukkoviestinnän ja internetin ympäristöt. (Gripsrud 2002, 4-5; Antikainen ym. 2000, 43.) Myös David Buckinghamin (2003, 5) mukaan media on ottanut sen sosiaalisen ja sosiaalistavan roolin, joka perinteisesti on mielletty esimerkiksi kodin, koulun ja uskonnon tehtäväksi. Stefan Aufenangerin (2003) mukaan koulu on ihanteellinen paikka medialukutaidon opettamiselle ja ympäröivään kulttuuriin kasvattamiselle, kunhan koulu vain tarttuisi vahvemmin tähän kasvatukselliseen tehtävään, joka Aufenangerin mukaan tällä hetkellä näyttäisi olevan tarjolla muille elinkeinoille ja medialle.

Johdannossa kuvattu Mastermanin (1991, 186) määrittely mediakasvatuksesta elämänmittaisena prosessina viittaa medialukutaidon valmistumattomuuteen (ks. Kupiainen & Sintonen 2009, 15). Mastermanin (1991) mukaan mediakasvatus on siis jatkuvaa ja kestävää toimintaa eikä valmiita tai täydellisiksi kehittyneitä mediataitoja ole. Katse on suunnattava prosessiin, eräänlaiseen mediakasvatuksen suunnitelmalliseen kehityskulkuun. Mastermanin näkemys viittaa oppimisen ja tiedon *konstruktivistiseen* luontoon. Konstruktivismi on yhteiskunta- ja ihmistieteisiin laajalti levinnyt tiedon olemusta käsittelevä, tietoteoreettinen paradigma. Konstruktivismin suuntauksille yhteistä on näkemys, joka mieltää tiedon tietäjästään riippuvaiseksi. Tieto ei siis ole objektiivista heijastumaa maailmasta, vaan on alinomaan yksilön tai yhteisöjen rakentamaa. (Tynjälä 1999.)

Laajemmin kasvatustajattelussa tapahtunut käänne konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen näyttäytyy myös osana mediakasvatuksen teorioita. Siinä missä viestinnän tutkimus näyttää luopuneen siirtomallista, on kasvatuksen kentällä jo hyvän aikaa asemoiduttu konstruktivistiseen, oppijan aktiivista roolia ja oppimista tiedon rakentamisena korostavaan oppimiskäsitykseen (Härkönen 1994, 171; Kotilainen 2001, 22). Medioituneissa ympäristöissä elämänmittaisuuden ja elinikäisen oppimisen (lifelong learning) teemojen lisäksi mediakasvatusta puhuttelee ajatus oppimisen kaikkiallisuudesta (lifewide learning) (Krokfors, Kangas, Kopisto, Rikabi-Sukkari, Salo & Vesterinen 2015).

Konstruktivismin mukainen oppimiskäsitys rakentuu aktiivisen, oppijälähtöisen ajattelun ympärille. ”Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen ei ole tiedon passiivista vastaanottamista vaan oppijan aktiivista kognitiivista toimintaa, jossa hän tulkitsee havaintojaan ja uutta tietoa aikaisemman tietonsa ja kokemustensa pohjalta. Tällä tavalla hän jatkuvasti rakentaa kuvaansa maailmasta ja sen ilmiöistä. Oppija ei ole siis tyhjä astia, joka täytetään tiedolla vaan aktiivisesti merkityksiä etsivä ja niitä rakentava toimija.” (Tynjälä 1999, 37-38.) Konstruktivismin mukainen käsitys oppimisesta tuottaa uudenlaisia rooleja ja positioita suhteessa kasvatustilanteisiin. Mikäli oppiminen mielletään sarjaksi oppijan omiin struktuureihin ja skeemoihin pohjaavia konstruktioita, on kasvattajan luovuttava kontrolloinnista ja annettava oppimisen itseohjautuvuudelle tilaa (Härkönen 1994, 171). Livingstonen (2003a) mukaan myös uudet digitaaliset ja interaktiiviset mediaympäristöt kannustavat muutoksiin opetuksessa ja oppimiskäsityksiin peräänkuuluttaen konstruktivistia käytäntöjä.

Oppimista mediakulttuurissa pohtiessaan David Buckingham (2003, 140-141) nojaa Lev Vygotskin käsitteellisen oppimisen viitekehykseen, sosiaaliseen teoriaan oppimisesta ja tietoisuudesta. Vygotski nojaa kielellisiin tai laajemmin semioottisiin työkaluihin ja merkkeihin, jotka välittävät sosiaalisia ja psykologisia prosesseja. Oppimisessa on kyse sosiaalisesti ja historiallisesti määrittyneiden symbolisten koodien hankkimisesta tai omaksumisesta. Näin esimerkiksi koulun ulkopuolisesta mediakulttuurista opittu tulee tunnustetuksi ja liitetyksi laajempaan metatietoon (emt., 140-141; ks. Frau-Meigs 2013). Lisäksi Buckingham nostaa Vygotskin ajattelusta mediakasvatuksen kannalta keskeiseksi oppijan ja opettajan välisen dialogisuuden ja lähikehityksen vyöhykkeen. Tässä opettajan (tai mediakasvattajan) tehtäväksi muodostuu oppijan omaehtoisen oppimisen vyöhykkeiden tunnistaminen ja ohjaamisen oikea-aikaisuus. Mediakasvatuksen avulla oppijoita voidaan tukea käsitteiden omaksumisessa ja tietoisuuden lisääntymisessä. Tavoitteena ei ole vain taito lukea, ymmärtää ja tuottaa mediatekstejä vaan myös mahdollistaa oman toiminnan ja analyysiprosessien reflektointia. (Buckingham 2003, 141.)

Medioituneet elämismaailmat ja mediakulttuurin läpäisevyys ovat myötävaikuttaneet uudenlaisiin näkökulmiin ja yhteyksiin kasvatuksellisissa teoretisoinneissa. Globaali tiedonvälitys ja mediakulttuurin erilaiset muodot, kuten populaarikulttuuri voidaan nähdä eräänlaisina informaation ennakkojäsentäjinä suhteessa koulun kulttuuriin. Oppijat vertaavat voivat verrata koulun tuottamia ja tarjoamia aineistoja mediasta välittyvään informaatioon. Mediakulttuurin muutoksissa on havaittavissa liikettä pedagogiikan kulttuurista kohti kulttuurin pedagogiikkaa. (Suoranta 2012, 351-352.) Kulttuurin pedagogiikka resonoi myös julkisen pedagogiikan kanssa, jossa julkisten ympäristöjen, kuten medioituneen kulttuurin katsotaan sisältävän yksilön kasvun kannalta olennaista pedagogista merkitystä (Rantala & Ripatti-Torniainen 2013, 7). Julkisten ympäristöjen sisältämiin pedagogisiin mahdollisuuksiin liittyy

esimerkiksi Thomas Ziehen näkemys epätavanomaista oppimista, jossa koulun ja muiden kasvatustilanteiden ulkopuolinen todellisuus, kuten media ja kulttuuriteollisuus luovat oppivalle subjektille merkityksellisiä oppimisprosesseja. Epätavanomainen oppiminen on eräänlaista oppimisen oivaltamista epätavanomaisissa, mutta oppijan elämän kannalta merkityksellisissä tilanteissa ja ympäristöissä. (Aittola 2012, 245.)

Kulttuurin pedagogiikassa myös kriittisellä kasvatuksella on olleista roolia. Myös kriittistä pedagogiikkaa kehittäneet Henry Giroux ja Peter McLaren (2001) näkevät miltei kaikkialla läsnä olevassa mediakulttuurissa ja joukkoviestimissä merkittävän kasvatuskontekstin. Kriittisen pedagogiikan ajattelussa ennen koulun hallitsema oppimisen monopoli ja kasvattamisen auktoriteetti on liukunut kohti populaari- ja idolikulttuuria ja informaatioteknologian tuottamia toimintaympäristöjä. Viestintävälineet ovat avartaneet oppimisen mahdollisuuksia ja tarjoavat ennennäkemättömän laajoja globaaleja oppimisympäristöjä. Kriittinen pedagogiikka näkee arjen ympäristöt työpaikoista kouluihin ja televisio-ohjelmista nuorisotiloihin kulttuurisina tiloina ja taloudellisten ja sosiologisten käsitteellistämisten lisäksi myös pedagogisesti määriteltävinä paikkoina, joiden sosiaalisissa käytännöissä tietoa tuotetaan, välitetään ja jaetaan. (Suoranta 2012, 352-351).

Kriittisyys saatetaan joissain yhteyksissä mieltää negatiivisuudeksi tai toisten tekemisten arvosteluksi, mutta mediakasvatuksellisessa kontekstissa se nähdään toisenlaisessa valossa. Negatiivisuuden sijaan kriittisyydellä viitataan kiinnostukseen ihmisiä ja ympäröivää maailmaa kohtaan. Kyse on vallitsevien uskomusten ja arkitiedon lähtökohtien tiedostamisesta ja ennakkoluulottomasta kyseenalaistavuudesta sekä totuudellisuudesta, syvemmän tiedon ja eriävien totuuksien ymmärryksestä. Mediakasvatuksellinen kriittisyys tavoittelee yhteiskunnallisuutta, tiedon ja toiminnan poliittisten ja taloudellisten intressien näkemistä ja oman toiminnan merkitystä solidaarisemman tulevaisuuden takaamiseksi. (Herkman 2007, 36.)

Mediakasvatuksen kasvatuksellisten lähtökohtien kannalta keskeisiä ovat siis kriittisyyden ja julkisuuden kasvatukselliset näkökulmat, mutta merkitystä on myös voimaantumisen suhteessa mediakulttuuriin. Voimaantumisen käsite on lähellä sorrettujen pedagogiikastaan tunnetun Paolo Freiren (1998) emansipaation käsitettä. Freirelaisessä emansipaatioon tähtäävässä kasvatustajattelussa korostuvat dialogin, tilannesidonnaisen opiskelun ja kokemuksellisten ja luovien prosessien keinot. (Kupiainen 2008, 127; ks. myös Suoranta & Ylä-Kotola 2000, 39-41).

Kupiainen (2008) kuvaa mediakasvatuksen uutta paradigmaa osallistumisen, oman äänen esille

tuomisen sekä omien kokemusten tunnistamisen ja vahvistamisen mahdollisuuksien valossa. Kyse on myös omaan ilmaisuun luottamisen oppimisesta. Tavoitteeksi muotoutuu osallistuva persoona. Mediakulttuurin on todettu olevan vahva sosiaalistaja ja merkitysten lähde, joka tuottaa kokemuksellisuuden malleja (ks. myös Buckingham 2003, 5). Se rakentuu osittain ”luonnollisina” pidetyn merkitsijän ja merkityksen suhteen varaan, jota mediakasvatuksen avulla voidaan oppia tarkastelemaan ja riitauttamaan. Tällöin mediakasvatuksesta tulee Kupiaisen mukaan eräänlaista merkkien tekemisen pedagogiikkaa, jossa medialukutaito nähdään mediakulttuurin merkkejä lukevana ja tuottavana metatason taitona. Medialukutaidon myötä voidaan tunnistaa ja purkaa esimerkiksi erilaisia mediaesitysten merkityksiin rakennettuja valtasuhteita. (Kupiainen 2008.)

Yhtälailla olennaista medialukutaidon kannalta on oman merkitysten tuotannon tunnistaminen ja osallistuminen merkitysten väliseen kamppailuun. Uusi paradigma kytkeytyy *designin* käsitteen ympärille. Lähtökohdaksi asettuvat mediakulttuurissa heijastuvat varannot ja merkitykset. Mediakasvatuksen design-ajattelussa painopiste siirtyy merkkien ja tekstien tulkitsemisen ja analyysin perinteestä kohti lukijan ja tulkitsijan omaa mediatuotantoa sekä omien resurssien hallintaa ja motivointia. Suhteessa teksteihin mediakasvatuksen kysymykseksi muotoutuukin, mihin ja miten niitä voitaisiin hyödyntää. Voimaantumisen ulottuvuus nousee uudessa paradigmassa esille myös siinä, ettei merkkejä ajatella valmiiksi koodatuiksi, vaan ne ymmärretään pikemminkin lukijan itsensä motivoimiksi ja omasta näkökulmastaan tulkittavaksi. Yksinkertaistaen mediakasvatuksen *design*-mallin punainen lanka etenee seuraavasti: mediakasvatukseen osallistuva yksilö voimaantuu suhteessa mediakulttuurin hegemonisiin merkityksiin oman merkin tekemisen avulla ja pystyy näin osallistumaan yhteisölliseen vaikuttamiseen. (Kupiainen 2008.)

2.4 Mediakasvatuksen virtauksiin vaikuttavia toimijuuksia

O’Neill ja Barnes (2008, 24-25) toteavat medialukutaidon esiintyvän eräänlaisena prioriteettina nykyisessä julkisessa keskustelussa ja toiminnassa, joissa sitä myös merkityksellistetään ja määritellään. Tähän keskusteluun ja toimintaan osallistuu erilaisia intresseihin ja motiiveihin liittyviä toimijuuksia. O’Neill ja Barnes (emt.) kuvaavat medialukutaidon operationaalisenä mallina, jossa he asemoivat medialukutaidon ympärille ensisijaisesti asemoituneita toimijoita ja ajureita. Medialukutaidon toimijoiksi O’Neill ja Barnes lukevat mediakasvatusyhteisön, kansalaisyhteiskunnan, median asianmiehet ja mediateollisuuden. Medialukutaitoon vaikuttaviksi ajureiksi he katsovat yhteiskunnalliset tekijät, politiikan väliintulot, median sääntelyn ja markkinavoimat.

Jose Manuel Pérez-Torneron ja Tapio Variksen (2010, 46-51) käsitys medialukutaidon ympärille

kytkeytyvistä toimijuuksista ja tiloista laajentavat edellistä kuvausta entisestään. Medialukutaidon kontekstiksi Pérez-Tornero ja Varis kuvaavat henkilökohtaisen, perheen, formaalin opetuksen, median ja kansalaisuuteen liittyvät ulottuvuudet, joissa vuorottelevat muun muassa yksittäisten ihmisten, kasvattajien ja opettajien, lainsäätäjien ja viranomaisten, mediayhtiöiden ja kansalaisjärjestöjen toimijat omine kompetensseineen ja medialukutaidon prosesseineen. Malli huomioi myös lapset ja nuoret osana medialukutaidon kenttää ja toimijuuksia. Pérez-Tornero ja Varis puhuvatkin laajemmasta globaalista medialukutaitoliikkeestä, johon he liittävät uushumanismin aatteita ja yksilöllisen autonomian, avoimen ja osallistavan vuoropuhelun, yksilöllisen ja yhteisöllisen luovuuden, aktiivisen demokratian ja kulttuurisen moninaisuuden arvoja (emt., 39-46).

Mediakasvatuksen laajempaa ja moniäänistä merkityksellistämistä, sosiaalista representaatiota, on siis luomassa moniääninen joukko erilaisia toimijuuksia. Näissä kollektiivisissa suhteissa merkityksellistetään ja tuotetaan mediakasvatuksen ja medialukutaidon käsitteellistämisiä. Median, lukutaitojen ja kasvatuksen kysymykset lävistävät erilaisia näkökulmia ja heijastuvat laajaan kirjoon erilaisin toimijuuksin varattuja yhteiskunnallisia toimijoita. Medialukutaidon ja sen määrittelyjen ympärille nivoutuvien toimijuuksien kuvaaminen käy entistä moninaisemmaksi, kun joukkoon kiinnittyy jatkuvasti uusia, yllätyksellisiäkin äänenpainoja. Aihe on puhutellut esimerkiksi paavia, joka katolisen kirkon johtajana on lausunut näkemyksensä mediakasvatuksen merkityksellisyydestä (Benedictus XVI 2007).

Mediakasvatuksen konkreettisen toteutumisen kannalta erityisen merkityksellisessä roolissa ovat koulujärjestelmä ja opetus, joihin mediakasvatuksellinen ajattelu on kuitenkin vielä ainakin suomalaisessa kontekstissa vasta juurtumassa (Kupiainen & Sintonen 2009, 29). Tämän vuoksi koulun ulkopuoliset toimijat ovat olleet avainasemassa mediakasvatuksen pedagogiikan kehittämisessä. Näiden tahojen merkitys mediakasvatuksen kannalta ei kuitenkaan poistu, vaikka mediakasvatus juurtuisikin osaksi koulujen kulttuuria. Medialukutaitoon tähtäävä mediakasvatus kuuluu Kupiaisen ja Sintosen mukaan kaikille ikäryhmille. (Emt., 29.) Mediakasvatukseen osalliseksi pääsemisen tulisi olla mahdollista kaikille kansalaisille (Masterman 1991.)

2.4.1 Kansainvälisten toimielinten äänenpainoja

Mediakasvatusta ja sen avulla kehittyviä taitoja käsitteellistetään ja edistetään erilaisilla kansainvälisillä tasoilla ja globaaleissa yhteyksissä (Pérez-Tornero & Varis 2010; Varis 2005; Martens 2012; O'Neill & Barnes 2008; Merilampi 2015) Mediakasvatuksen kehittymiseen linkittyvät kansallisten ja eurooppalaisten yhteenliittymien lisäksi maailmanlaajuiset toimijat, kuten Yhdistyneiden kansakuntien

kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestö *Unesco*. Sirkka Minkkisen (1978) Unescolle 1970-luvulla laatima joukkotiedotuskasvatusmalli levisi laajalle. Moni kansainvälinen tutkija mainitsee mediakasvatuksen lähteneen maassaan liikkeelle nimenomaan Unescon vauhdittamana (Kotilainen ja Kivikuru 1999, 20). Unescon perinteet mediakasvatuksen edistämiseksi ovat pitkät ja edistysaskelia on otettu Unescon kansainvälisten konferenssien ja niissä muotoiltujen tavoitteiden kautta 1980-luvulta lähtien (ks. Pérez Tornero & Varis 2010, 58-66).

Vaikka Unescon tekemän työn on nähty painottavan juuri mediakasvatuksen käsitettä (Pérez Tornero & Varis 2010, 58), ovat Unescon nykyiset painotukset nostaneet keskiöön media- ja informaatiolukutaidon yhdistävän käsitteen. Grizzlen (2013, 261) mukaan media- ja informaatiolukutaidon käsite toimii eräänlaisena sateenvarjokonseptina eri puolilla maailmaa esiintyville, nykyisissä mediaympäristöissä tarvittaville lukutaidon monille ulottuvuuksille, kuten median, informaation ja digitaalisuuden lisäksi mainonnan, pelien, elokuvan, multimedian, sosiaalisten yhteisöjen ja uutisten lukutaidolle. Tähdätessään lasten, nuorten ja yleisesti kansalaisten voimaannuttamiseen Unesco painottaa media- ja informaatiolukutaidon käsittämistä kokonaisuutena, taitoja, kompetensseja ja asenteita yhdistävänä terminä. (Emt., 261.) Määritelmän ympärille on kehitetty opetussuunnitelma sekä media- ja informaatiolukutaitojen keskeisiä elementtejä ja oppimistuloksia avaava kompetenssimalli⁵ (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong & Cheung 2011, 18-19). Käsitteen ja opetussuunnitelmien käyttöön ottamisen tueksi Unesco on julkaissut myös kouluille ja opettajille suunnatun media- ja informaatiolukutaidon pedagogiikan käsikirjan (Tuominen & Kotilainen 2012).

Euroopan komissio, Eurooppa-neuvosto ja Euroopan parlamentti ovat laittaneet 2000-luvun mittaan vireille useita neuvotteluja, tutkimuksia, päätöslauselmia, direktiivejä, suosituksia ja tiedonantoja, jotka ovat vakiinnuttaneet medialukutaidon ja mediakasvatuksen asemaa eurooppalaisissa toimintaohjelmissa (Martens 2010, 107). Tällä on ollut vaikutusta myös Euroopan Unionin jäsenmaiden mediakasvatuksen toimintaperiaatteisiin ja linjauksiin sekä käytännön toteutumiseen. Eri maiden lähestymistavoissa ja mediakasvatuksen ympäristöissä on kuitenkin kontekstuaalisia eroja sen suhteen, mitä mediakasvatuksen oppimistuloksia pidetään kaikkein hedelmällisimpänä. (Emt., 107, ks. Asbjørnsen 2015; Bulger & Livingstone 2013; Varis 2005; Bevort, Frau-Meigs, Jacquinet-Delaunay & Souyri 2008.) Euroopan komission alla toimii kansallisista asiantuntijoista koostuva medialukutaidon asiantuntijaryhmä⁶. Euroopan komissio on parhaillaan uudelleen muotoilemassa medialukutaidon ja

⁵ <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf>

⁶ <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/media-literacy>

alikäisten suojelun kannalta yhtä keskeistä eurooppalaista asiakirjaa, audiovisuaalisten mediapalvelujen tarjoamista säätelevää direktiiviä vastaamaan nykyistä digitaalista mediaympäristöä.⁷

Eurooppalaisia toimintaohjelmia linjaavat näkökulmat vaikuttavat mukailevan mediakasvatuksen kokonaisvaltaista lähestymistapaa. Esimerkiksi Euroopan komissio määrittelee medialukutaidon kompetenssina päästä median pariin, ymmärtää ja lähestyä kriittisesti mediasisältöjen eri näkökulmia ja kyvyksi luoda viestintää monimuotoisissa yhteyksissä. Medialukutaito koskee kaikkia medioita, kuten televisiota, elokuvaa, radioita ja musiikkiaänitteitä, painettua mediaa, internetiä sekä muita digitaalisia viestintäteknologioita.⁸ Medialukutaitoon ja mediakasvatukseen liittyneiden aloitteiden on kuitenkin katsottu kehittyneen moninaisemmin ja osin ongelmalähtöisesti. Mediakasvatusta ei Euroopan Unionin tasolla ole edistetty vain käsitteen ehdoin, vaan pikemminkin osana laajempia toimenpidepyrkimyksiä, joilla on tähdätty erilaisten medioihin, kulttuuriperintöön, digitaaliseen kuiluun, e-oppimiseen, eurooppalaisen elokuva-alan kilpailukykyyn, alikäisten suojeluun ja tietoyhteiskunnan kansalaisuuden kehitykseen liittyvien haasteiden ratkomiseen. (Martens 2010, 109-110.)

Euroopan neuvoston aktiivisuus ja toimet medialukutaidon edistämiseksi ovat puolestaan painottuneet kansalaisuuden näkökulmiin ja oikeuksiin mediakulttuurissa ja erityisesti ihmisoikeuksiin, demokratiaan, ilmaisunvapauteen ja informaation oikeuksiin liittyvien suositusten linjaamiseen suhteessa mediaan (O'Neill & Barnes 2008, 28).

2.4.2 Hallinnan tekemisiä

Mediakasvatuksen virtaukset ja sosiaaliset representaatiot muovautuvat myös poliittisissa julkilausumissa ja hallinnan tekemisissä. Yhteiskunnallisessa keskustelussa medialukutaidon näkeminen osana nykypäivän tärkeitä kansalaistaitoja korottaa mediakasvatuksen asemaa kasvatuksen ja tutkimuksen alana. Samalla erilaisissa keskusteluissa peräänkuulutetaan riittäviä resursseja asian edistämiseksi. Niina Uusitalon (2010, 72) mukaan medialukutaidon nimeämisellä olennaiseksi kansalaistaidoksi tullaankin liittyneeksi osaksi kasvatuksellista, poliittista ja taloudellista kamppailua (ks. Hall 1997; Rossi 2010). Mediakasvatuksen tai medialukutaidon puolesta puhuminen ei ole automaattisesti jalo, demokraattinen teko kansalaisten voimaannuttamiseksi. Kansalaistaitojen vahvistamisen taustalta voi Uusitalon mukaan löytyä esimerkiksi poliittisia, kaupallisia ja työmarkkinoihin liittyviä motiiveja. Kasvatuksen keinoin voidaan myös tavoitella yhteiskunnan altavastaajien tai vähemmistöjen liittämistä osaksi vallalla olevaa kulttuuria. (Uusitalo 2010, 72.)

⁷ <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/HTML/?uri=CELEX:52016PC0287&from=EN>

⁸ http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/index_en.htm

Myös mediakasvatusta avaavat kansalliset ja kansainväliset selonteot ja linjaukset rakentavat omanlaisiaan toimijuuksia ilmiössä osallisille subjekteille ja organisaatioille. Niin alan toimijat kuin yksittäiset mediakasvattajat ja mediakasvatettavat kohteet tulevat asemoiduiksi eri tavoin esimerkiksi hallinnon asiakirjoissa, kuten opetussuunnitelmissa, toimintaohjelmissa ja linjauksissa eri tavoin (Uusitalo 2015). Asemointeihin voivat vaikuttaa myös erilaiset viestintä- tai oppimiskäsitykset ja niiden ilmentymät. Vetäessään yhteen Euroopassa käytyä käsitekeskustelua medialukutaidon ympärillä, kiinnittää Stefan Aufenanger (2009, 7-8) huomiota lähtökohtaisesti yhteneväisiin medialukutaidon perustan määritelmiin, mutta eri maiden välillä ilmenevään runsaaseen vaihteluun viestintäkäsitysten, mediakasvatuksen rajauksiin ja toteutustapoihin sekä medialukutaitojen tukemisen kannalta relevantteina pidettäviin medioihin.

Väitöskirjassaan Uusitalo (2015) tutki hallinnan ja mediakasvatuspolitiikan tuottamisen tapoja nuoriso-, kulttuuri- ja koulutuspolitiikan aloilla mediakasvatuksen parissa toimineiden suomalaisvirkamiesten haastattelujen ja hallinnanalan asiakirjojen tarkastelun kautta. Uusitalon aineistostaan löytämät ohjaamisen tekniikat, legitimoinnin keinot ja mediakasvatukseen osallistuviin oppijoihin viranomaistoiminnan näkökulmasta ladattavat subjektiudet refleктоivat osaltaan myös tämän tutkielman tavoitteita. Uusitalon haastatteleminen virkamiesten puheissa esiintyi erilaisia institutionaalisia käytäntöjä, jotka ovat osaltaan rajoittaneet ja mahdollistaneet kotimaista mediakasvatuspolitiikkaa. Ensinnä hallinnon toimijoiden välisillä suhteilla on ollut vaikutusta mediakasvatuspolitiikan tekemisen muovautumiseen. Toiseksi hallinnon ulkopuolisten toimijoiden pääsy osaksi politiikantekoa ja sen prosesseja kytkee toimijoita politiikantekoon, mutta samalla legitimoii politiikanteon prosessia. Kolmanneksi asiakirjojen tuottamisen käytännöt välittävät tietoa hallinnon sisällä ja legitimoivat näin politiikanteon prosessia. Lisäksi ylikansalliset käytännöt politiikanteossa vaikuttavat suomalaiseen mediakasvatuspolitiikkaan pehmeän hallinnan kautta. (Uusitalo 2015, 76-77.)

Mediakasvatuksen asiakirjoissa hallinnan tekemisen ohjaaminen näkyy Uusitalon (emt, 77-100) mukaan tekniikoina, joiden myötä mediakasvatuksen vastuullisia toimijoita määritellään ja ohjataan. Mediakasvatuksen toteuttajiksi eli vastuullisiksi toimijoiksi luetaan pääasiassa kasvatuksen ammattilaiset, vanhemmat ja kasvatusinstituutiot. Nämä toimijat nähtiin Uusitalon mukaan asiakirjoissa usein ongelmallisiksi toimijoiksi, joille on opetettava taitoja, jotta heistä kehittyy ”riittävän hyviä” mediakasvattajia. Asiakirjoista löytyi erilaisia ohjaamisen tekniikoita suhteessa mediakasvatuksen toteuttajiin. Kasvatuksen ammattilaisia vastuullistetaan professionalismiin vetoamisella ja täydennyskoulutuksella. Vanhempien kohdalla vedotaan ”hyvään vanhemmuuteen”. Verkottumisen tekniikkaan sisältyy kahtalaisia painotuksia: verkostoituminen (toimintatapana) ja verkottuminen

(tietoverkoissa toimiminen). Mediakasvatuksesta vastuullisille asetetaan oletus verkostoitua keskenään tai muiden toimijoiden kanssa. Kolmas, ohjaamisen suhteen monitasoisin, yksittäisiin kasvattajiin ja instituutioihin ja näiden toimintaan monin tavoin vaikuttava tekniikka on arviointi. (Emt., 77-100.)

Uusitalon (2015, 152-153) analyysi toi esille viisi mediakasvatustalitiikassa sovellettua legitimoinnin keinoa: auktorisointi, konformismi, arvoihin vetoaminen, rationalisointi ja tarinallistaminen. Merkittävä mediakasvatustalitiikan auktorisoinnin keino on henkilöiden auktoriteettiin tai asiantuntemukseen vetoaminen. Keinoon liittyi myös intertekstuaalisuus, jonka myötä asiakirjat viittaavat tutkimukseen ja toisiin hallinta-asiakirjoihin. Konformismin keino puolestaan kannustaa vertailu- ja kilpailuasetelmiin sopeutumiseen. Arvoihin vetoaminen yhdistää medialukutaidon analogioiden kautta lukutaitoon ja yleissivistyksen, kun taas rationalisointi vetoaa mediakasvatuksen mahdollisuuteen ratkaista yhteiskunnallisia ja kasvatuksellisia ongelmia. Tarinallisuuden myötä rakennetaan kertomusta hallinnan kehityskuluista ja muodostetaan diskursiivisesti ajallista jatkuvuutta, historiaa ja tulevaisuutta mediakasvatukselle. (Emt., 152-153.)

Edellä kuvattujen hallinnan tekemisten tekniikoiden ohella Uusitalo (2015, 100-126) tunnisti mediakasvatusta linjaavista asiakirjoista kuusi eri tavoin rakentuvaa subjektiutta mediakasvatukseen osallistuville oppijoille. Suojeltava, työllistytvä, joustava oppija, osallistuva, transnationaali ja kriittinen subjektiut ovat kukin latautuneet tietyn käsityksin medialukutaidoista ja niiden mahdollistamasta toiminnasta. Kolme edellä ensin mainittua subjektiutta pohjaavat mediaan liittyviin riski- ja muutosdiskursseihin. Muut subjektiudet liittyivät ajatukseen mediasta osallistumisen areenana ja kriittisen toiminnan kenttänä. Uusitalon mukaan moni subjektiut heijastaa uusliberalistista rationaalisuutta eli perustuu hallinnalliseen järkeen, jossa korostetaan itsehallintaa, yksilöiden vastuuta sekä markkinatalouden logiikkaa. Kriittinen subjektiut jäi sen sijaan asiakirjoissa muita subjektiuksia pienempään rooliin. (Emt., 100-126.) Mediakasvatuksen subjektiudet ja erilaiset hallinnan tekemisen keinot heijastelevat myös tässä tutkielmassa haastateltujen asiantuntijoiden puheissa.

2.4.3 Vallan kysymyksiä

Sosiologisten määritelmien mukaan valta on ennen kaikkea suhde, ei niinkään ominaisuus. Se kiinnittyy kaikkiin ihmisten ja erilaisten ryhmittymien ja yhteisöjen välisiin suhteisiin. Sen muodot kuten oikeutuksen tavat ja lähtökohdat vaihtelevat. (Antikainen ym. 2000, 30; ks. myös Herkman 2007, 19-20.) Mediakulttuurin näkökulmasta mediakasvatukseen nivoutuvina vallan kysymyksinä voidaan nähdä esimerkiksi mediasisältöihin vaikuttavat ja niitä määrittelevät monet tekijät (Masterman 1991, 57-90) tai toisaalta median valta muokata identiteettejä tai merkityksiä (Herkman 2007, 39).

Yhtäläillä vallan kysymykset ovat läsnä kasvatuksellisissa suhteissa ja kasvatusinstituutiossa. Kasvatuksellisen vallan keinot kytkeytyvät valistamiseen, ohjaamiseen ja ojentamiseen, mutta myös paheksuntaan ja hyväksyntään. Institutionaalinen valta on normatiivista, arvoja ja normeja määrittävää ja ohjaavaa. (Antikainen ym. 2000, 30.) Tutkielman teoreettisen viitekehyksen kannalta keskeistä sosiaalisten representaatioiden teoriaa on kritisoitu vallan käsitteen osittaisesta sivuuttamisesta, vaikka lähestymistapa ei suljakaan tätä näkökulmaa täysin pois ja teoreettista jatkokehitystä tästä näkökulmasta pidetään tärkeänä (Höijer 2011, 14-15).

Sonia Livingstone (2003a) on pohtinut mediakasvatuksen ja medialukutaitojen vallan problematiikkaa lukutaidon käsitteen kautta. Livingstonen mukaan lukutaito koskee suhdetta kolmen prosessin välillä, jotka kukin ovat historiallisesti ja kulttuurisesti ehdollisia. Lukutaidossa on kyse tiedon, kulttuurin ja arvojen symbolisista ja materiaalisista representaatioista. Lukutaitoon liittyy myös se, miten tulkinnalliset taidot ja kyvyt leviävät väestön keskuuteen. Kolmantena prosessina on institutionaalinen, erityisesti valtiollinen toimivalta, jonka myötä luodaan edellytyksiä tiedon äärelle pääsyyn ja tiedon taitavaan käyttöön niille, jotka ovat ”lukutaitoisia”. Lukutaitojen, kompetenssien ja vallan välisestä suhteesta on kiistelty pitkään; keskustelu medialukutaidoista on yksi luku tässä pitkässä perinteessä.

Livingstone (2003a) näkee pitkälle valistuksen ja kriittisen teorian historioihin periytyvässä, lukutaitoa koskevassa keskustelussa vastakkaisia käsityksiä siitä, nähdäänkö lukutaito tavallisia ihmisiä voimaannuttavana ja demokratisoivana ilmiönä vai elitistisenä, erimielisyyttä aiheuttavana epätasa-arvon lähteenä. Mikään keskustelu mediakasvatuksesta ei Livingstonen mukaan voi välttyä väittelyiltä tiedon, kulttuurin, tasa-arvon, osallisuuden ja arvojen olemuksista (ks. myös Varis 1998). Huoli väestön digitaalisesta jakautumisesta representoi viimeisiä näkemyksiä pitkässä kamppailussa siitä, kenellä on valtaa hyötyä informaatiosta ja viestinnästä teknologisesti medioituneella aikakaudella. Jos ajankohtaisia lukutaitoja ei edistetä tasaveroisella ja yhdenmukaisella tavalla, ovat yhteiskunnalliset vaikutukset suotuisia niille, joille tätä lukutaitoa tarjotaan. (Livingstone 2003a.)

Moderneissa yhteiskunnissa erilaiset ominaisuudet, kuten sukupuoli, etnisyys tai asema työelämässä, koulutus ja enenevissä määrin sen myötä syntyvä asiantuntijuus jakavat yksilöitä ja ryhmiä suhteessa yhteiskunnalliseen valtaan ja sen jakautumiseen (Antikainen ym. 2000, 31). Medioituneissa nyky-yhteiskunnissa sosiaalisen kerrostuneisuuden ja vallan jakautumisen kannalta myös mediakulttuurissa toimimisen taidot voidaan katsoa merkityksellisinä, vallan jakautumista tuottavana sosiaalisena tai kulttuurisena pääomana (ks. Bourdieu 1984). Uuden, mediataitoisen eliitin muotoutuminen on

mediakasvattajien keskusteluissa nähty jopa jokseenkin todennäköisenä tulevaisuuden skenaariona ja osin jo nykyajassa läsnä olevana ilmiönä, mikä asettaa mediakasvatukselle demokratiaan pohjaavissa yhteiskunnissa tasa-arvoistamista tukevan tehtävän (Rinne & Linturi 2015, 31-33).

2.4.4 Asiantuntijat mediakasvatuksen merkityksellistäjinä

Kulttuuriseen järjestykseen ja ylläpidettäviin diskursseihin liittyy erityistä, ideologista merkitsemisen valtaa (*power to signify*), jota erilaiset toimijuudet käyttävät osallistuessaan todellisuuden konstruomiseen, kollektiiviseen sosiaaliseen ymmärtämisen luomiseen ja erilaisten asioiden ja ilmiöiden merkityksellistämiseen. Merkityksistä myös kamppaillaan eikä merkitsemisen valta ole yhteiskunnassa neutraali voima. (Hall 1982.) Samoin mediakasvatusta kehittävät organisaatiot ja niissä toimivat asiantuntijat osallistuvat osaltaan kasvatuksellisiin valta-asetelmiin määritellesään tavoitteita, suosituksia, menetelmiä ja normeja mediakasvatukselle. Sirkka Hirsjärvi ja Helena Hurme (2011, 18) muistuttavat valtatekijöiden merkityksestä sosiaalisessa konstruktiossa ja valtaa omaavien mahdollisuudesta määritellä käsitteiden sisältöjä ja rajouksia. Samalla kun esimerkiksi tässä tutkielmassa haastatellut asiantuntijat kehittävät mediakasvatusta ja edistävät keskustelua omassa työssään, tulevat he käyttäneeksi valtaa määritellesään mediakasvatukselle tavoitteita tai ihanteita tai määritellesään tavoittelemisen arvoista medialukutaitoa.

Asiantuntijuus rakentuu ja kehittyy sosiaalisissa verkostoissa ja takaa tietynlaista asiantuntemukseen perustavaa toimijuutta. Tähän asiantuntijuuden ja toimijuuksien kudelmaan liittyy jälleen kysymys vallasta ja Foucault'n (1999) klassinen näkemys, jossa valta on läsnä kaikissa sosiaalisissa suhteissa. Sari Husa (2012, 277) kuvaa foucault'laisen käsityksen mukaan vallan hienovaraisena, äänettömänä ja kaikkialla levittyvänä. Sen näkymätön, monisyinen verkko kattaa kaiken järjestäytyneen yhteiskunnallisen elämän - kuten kasvatuksen, koulutusinstituutioiden ja asiantuntijuuden. Foucault'lle erilaiset valtasuhteet muodostuvat monimutkaisista strategisista asetelmista, jotka liikkuvat ristikkäin, limittäin ja päällekkäin. (Emt., 277.)

Työelämän asiantuntijuutta pohtineet Susanna Paloniemi, Helena Rasku-Puttonen ja Päivi Tynjälä (2010, 13-19) kuvaavat asiantuntijuutta kognitiivisesta, sosiaalisesta ja tiedon luomisen näkökulmista, joiden hahmottaminen tukee myös asiantuntijoiden rakentamien sosiaalisten representaatioiden ymmärrystä. Tiedon hankintaa korostavasta kognitiivisesta näkökulmasta asiantuntijuutta määrittävät muun muassa asiantuntemuksen alakohtaisuus, syvälliset ja johdonmukaiset tietorakenteet, taito fokusoida ja kyky reflektoida omaa toimintaansa. Sosiaalisesti tarkasteltuna asiantuntijuuden nähdään kehittyvän ja esiintyvän sosiaalisessa ympäristössä ja osana omaa kulttuuriaan. Asiantuntijuuden

kehittymisen kannalta käytäntöyhteisöön osallistuminen on keskeistä. Paloniemen ym. (emt., 13-19) mukaan käytäntöyhteisöllä tarkoitetaan informaalia ryhmää tai yhteisöä, jolla on yhteisiä tavoitteita ja normeja ja joiden yhteiset toimintatavat ja kieli muodostuvat keskinäisessä vuorovaikutuksessa.

Sosiaalisten representaatioiden lähestymistapa auttaa löytämään näitä yhteisiä merkityksenantoja (Moscovici 1981). Nykyaikaista sosiaalista asiantuntijuutta kuvaa paremmin verkoston käsite, joka liittyy kognitiivista ja sosiaalista näkökulmaa yhdistävälle tiedon luomisen aspektille. Yksilöt tavallisesti kuuluvat oman lähiyhteisönsä lisäksi samanaikaisesti muihin ryhmittymiin ja yhteisöihin. Verkoston käsitteessä painottuu vuorovaikutuksen merkitys, jatkuva tiedonvaihto ja dynaamisuus muuttuvissa rakenteissa. (Paloniemi ym. 2010, 13-19.) Myös Palonen ja Gruber (2010, 41-42) näkevät asiantuntijuuden kollektiivisena; asiantuntijat liittyvät osaksi tiettyä kulttuuria jakamalla yhteistä tietopohjaa, mutta myös määrittelemällä mikä tässä kulttuurissa on tavoiteltavaa ja laadukasta. Verkostomainen asiantuntijuus vastaa myös tässä tutkielmassa haastateltujen asiantuntijoiden työtä ja toimijuutta ja heidän kuvauksiaan alan sidosryhmistä.

Tämän tutkielman keskiössä ovat valikoitujen mediakasvatuksen asiantuntijoiden käsitykset ja havainnot mediakasvatuksesta, sen tilasta ja käytännöistä omassa kansallisessa kontekstissa. Tutkielmaa motivoi ennen kaikkea tavoite kuvata ja ymmärtää asiantuntijoiden mediakasvatukselle asettamia jaettuja merkityksiä, joiden tulkinnassa ja ymmärryksessä on huomioitava monia näkökulmia. Asiantuntijat tuovat mediakasvatuksen ympäristöistä esille oman subjektiivisen tulkintansa. Asiantuntijoiden tulkinta ei ole kuitenkaan syntynyt tyhjiössä, vaan perustuu laajemman yhteisön yhdessä muodostamaan ja oppimaan käsitykseen. Ihmistieteissä lähtökohtana on juuri todellisuuden käsittäminen sosiaalisesti konstruoituna, mikä sisältyy myös sosiaalisiin representaatioiden lähestymistapaan. Myös tutkija on osa tätä sosiaalista prosessia valintoineen ja tulkintoineen. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 17-18.)

Tutkimuksen tavoitteena on heijastella tutkittavien maailmaa ja heidän tapaansa katsoa sitä, mutta muistaa merkitysten muuttuvan ajan myötä. Toisessa ajassa tai maantieteellisellä alueella toteutettu tutkimus tuottaisi omanlaisiaan mediakasvatuksen konstruktioita. Lisäksi tutkimuksessa on huomioitava muita kontekstuaalisia tekijöitä kuten historia, kulttuuri ja näiden merkitys sosiaalisten konstruktioiden rakentumisessa (Hirsjärvi & Hurme 2011, 19). Tutkielmassa haastateltujen asiantuntijoiden toimijuudet liikkuvat ja muovautuvat teorian, hallinnon, kehittämisen ja käytännön välimaastoissa. Roolit eivät ole mustavalkoisia ja asiantuntijat ovat simultaanisesti osa monia yhteisöjä. Haastatelluista monella asiantuntijalla oli esimerkiksi taustaa ja verkostoja akateemisessa maailmassa tai kansainvälisissä

tehtävissä. Asiantuntijoiden verkostot ja toimijuuksien tasot muodostavat omia merkityksiään myös sosiaalisten representaation muodostamisessa.

Paloniemen ym. (2010, 22) mukaan toimijuus ja sen tilannesidonnaisen määrittäminen näyttäytyy ”suhteena toimintaympäristössä vallitsevien rakenteiden ja yksilön intentionaalisen toisin toimimisen kyvyn välillä”. Tästä sosiokulttuurisesta näkökulmasta katsottuna toimijuutta katsotaan yksilön ja ympäristön välisenä suhteena, joka konstruoituu moniulotteisesti niin historiallisesti, kulttuurisesti kuin sosiaalisestikin. Kritiikkiä sosiokulttuurinen näkökulma on saanut osakseen muun muassa toimijan omiin yksilöllisiin ulottuvuuksiin kohdistuneen huomion vähäisyyden vuoksi. Näkökulmaa subjektiivisempaan suuntaan kehittäneet avaukset ovat painottaneet yksilöiden toimintaan liittyviä subjektiivisia tekijöitä, kuten yksilöllisiä lähtökohtia, elämänhistoriaa ja identiteettiä. (Hökkä, Vähäsantanen & Saarinen 2010, 143-144.) Samoin mediakasvatuksen asiantuntijoiden voidaan ajatella kantavan omia subjektiivisia lähtökohtiaan osaksi asiantuntijuuttaan ja toimijuuttaan, mikä asettaa painoarvoa esimerkiksi heidän omien mediasuhteidensa puntaroinnille.

Valtasuhteet näyttäytyvät myös merkityksellistämisinä ja merkityksen tuottamisina. Asioiden tai tapahtumien kuvaamisessa tai merkityksellistämässä tietyillä tavoilla on kyse ideologisesta vallasta. Merkitsemisen valta ei ole neutraali yhteiskunnallinen voima; sen myötä luodaan ja määritellään kollektiivisia sosiaalisia ymmärryksiä, joista kamppaillaan ja joihin suostutaan. Kunkinlainen ymmärrys tuottaa omanlaisensa seurauksen. (Hall 1982, 64-66.) Edellä kuvatut vallan tulkinnat liittyvät olennaisesti myös asiantuntijatyöhön ja toimijuuksiin. Tutkielmassa haastateltujen asiantuntijoiden toimijuutta määrittävät roolista riippuen esimerkiksi hallinnolliset linjaukset tai oman organisaation toiminnan painopisteet. Asiantuntijoihin, merkityksellistämisen valtaan ja sen jakautumiseen nivoutuvat myös Pierre Bourdieun (1984) käsitteellistämät kentät. Antikainen ym. (2000, 33) hahmottelevat Bourdieun kentän käsitettä: ”Kentät ovat sosiaalisten toimijoiden ja rakenteiden välisiä suhteita ja symbolisia tiloja. Kenttä on sosiaalisesti rakentunut tila, jolla on historiallisesti määrittynyt erilaisia arvokkaina pidettyjä ominaisuuksia, pääomia, joiden hallinnasta ja uudelleenmäärittämisestä kullakin kentällä käydään jatkuvaa kamppailua siitä, kuka pääsee kentälle sisään ja kuka hallitsee sitä. Kentälle voi päästä vain osoittamalla hallitsevansa kulloinkin vallitsevat säännöt, joita pyritään myös jatkuvasti muuttamaan niin, että oma asema kentällä paranee.”

Jyrki Reunanen (1996, 5-6) kuvaa asiantuntijakäsitteen olevan suhteellinen: käsitteellä voidaan viitata akateemisiin asiantuntijoihin kuten professoreihin, mutta yhtälailla työyhteisöjen ammattilaisiin. Tutkija on Reunasen mukaan vain yksi asiantuntijatyypeistä: asiantuntemus voi pohjata myös jonkin käytännön

tuntemiseen ja osaamiseen. Asiantuntijavalta-aseman saavuttamiseen on myös mahdollista vaikuttaa; hankkimalla asiantuntemusta jostain rajatusta aiheesta voi saada asiantuntijavaltaa tämän aiheen käsittelyssä. Asiantuntemus viittaa erityisalan lisäksi siis erityisen korkeaan aihepiiriin tuntemukseen. Alojen sisällä voi myös esiintyä eri asiantuntemuksen tasoja. Kollektiivisuus liittyy myös asiantuntijavallan esiintymisiin; toisiaan täydentävät specialistit tuottavat yleistä asiantuntijavaltaa ja asiantuntijoiden muodostamat kollektiivit voivat muodostaa yksittäistä asiantuntijaa painavamman valtatekijän, mikä on myös sosiaalisten representaatioiden ja jaettujen merkitysten kannalta kiintoisaa. Asiantuntijavallan problemaattisuus liittyy sen usein kätkeytyyn luonteeseen esimerkiksi päätöksenteon prosesseissa, joihin se sulautuu suositusten ja ehdotusten muodossa. (Emt., 5-6.)

2.5 Sosiaaliset representaatiot jaettujen ja muuttuvien merkitysten luotseina

Laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofisissa lähtökohdissa painotetaan kokonaisvaltaisuutta, jolla tarkoitetaan ihmisen näkemistä kokonaisuutena ja osana tietynlaista elämismaaailmaa ja todellisuutta. Esimerkiksi tiedonantajien lausumia merkityksiä pohtiessa nämä merkitykset kytketään keskusteluyhteyteen, yksilön taustoihin ja tilannetta kehystäviin institutionaalsiin rakenteisiin. Merkityksiä on siis tutkittava ja ymmärrettävä osana kulloistakin asiayhteyttä, samaan tapaan kuin tutkimuksen tuloksetkin on nähtävä historiallisesti muuttuvina ja paikallisina. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2014, 83; Eskola & Suoranta 1998, 15-16.) Tässä tutkielmassa eri Euroopan maissa toimivia mediakasvatuksen asiantuntijoita ei katsota ainoastaan oman kansallisen kenttensä edustajina. Tiedonantajia pyritään ymmärtämään myös erilaisina toimijoina, jotka merkityksellistävät mediakasvatusta tietynlaisissa rooleissa, konteksteissa ja suhteissa heitä ympäröivään toimintakulttuuriin. Laadullisessa tutkimuksessa tavoitellaan kohteena olevan ilmiön ymmärrystä aiempaa käsitteellisemmälle tasolle. Merkitykset nähdään historiallisesti muovautuneina ja ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ylläpidettyinä. (Ronkainen ym. 2014, 83.)

Risto Heiskala (1995) jaottelee merkityksen käsitteen käytön kolmeen ryhmään, joista ensimmäinen, katektinen merkitys liittyy emotionaalisesti liikuttaviin tai pyhiin asioihin, kuten syntymään, kuolemaan tai uskontoon. Asiantuntijoiden mediakasvatusnäkemysä tutkittaessa katektista merkitystä keskeisimmiksi noussevat toinen ja kolmas Heiskalan merkityksenkäyttötapa eli tarkoituksellisuuden viittaavan intentionaalisen sekä rakenteellisen merkityksen käsitteet. Haastattelujen perusteella toiminnassaan mediakasvatusta kehittävät asiantuntijat luovat mediakasvatukselle merkitystä intentionaalisesti ja päämäärätietoisesti. Merkityksiä tuotetaan myös yhteistoiminnassa muiden toimijoiden kanssa. Rakenteellisen merkityksen käyttötapa ymmärtää merkitykset suhteiden verkostona, jonka puitteissa yksittäiset pyrkimykset mahdollistuvat. (Heiskala 1995, 281-282; Eskola & Suoranta

1998, 46-47.) Näin ollen yksittäisen asiantuntijan tai toimijan tulee kiinnittyä osaksi laajempaa yhteisöä edistääkseen oman merkityksänsä kehittymistä ja leviämistä.

Vaikka tutkielman tiedontuottajat operoivat samojen teemojen parissa ja painivat ainakin osittain samojen haasteiden kanssa, on jaettuja merkityksiä tutkittaessa huomioitava eri maista tulevien asiantuntijoiden oma kulttuurinen konteksti. Jari Eskolan ja Juha Suorannan (1998, 45) mukaan eri ihmiset kulttuurista toiseen antavat samoille ilmiöille, merkeille ja kulttuurintuotteille erilaisia merkityksiä. Erilaiset merkityksenannot ovat mahdollisia myös saman kulttuurin sisällä. Sosiaalisten representaatioiden ajatusta mukaillen Eskola ja Suoranta toteavat jaettujen merkitysten helpottavan arjessa toimimista, joskin ihmiselle on ominaista hahmottaa maailmaa tietyistä merkityksellistämisprosesseista ja merkitysyhteyksistä käsin. (Eskola, 45.) Merkityksen ja merkityksellistämisen käsitteet läpileikkaavatkin tutkielman lähtökohtia ja koko tutkimusprosessia. Sosiaalisten representaatioiden lähestymistapa täydentää laadullisen tutkimuksen kokonaisvaltaista näkökantaa ajatuksella *jaetuista, dynaamisista ja muuttuvista* merkityksistä (Moscovici 1981; Pirttilä-Backman & Helkama 2001, 265).

Laajalle levittäytynyt konstruktivistinen paradigma puolestaan palauttaa merkitykseen ajatuksen sen rakentuneesta olemuksesta: konstruktion idea näyttäytyy muun muassa suhteissa todellisuuden käsittämiseen, viestintään, kieleen ja representaatioihin, valtaan, tietoon ja oppimiseen kuin mediakasvatukseenkin (Berger & Luckmann 1966; Carey 1989; Hall 1997; Hirsjärvi & Hurme 2011, 18; Tynjälä 1999; Härkönen 1994; 171; Pienimäki 2013). Konstruktionistinen käänne koskee myös tieteellisen tiedon tuottamista. Tutkimuksen tekeminen on yhtä lailla todellisuuden ja tiedon rakentamista, jollain tavoin tehtyä. (Ronkainen ym. 2014, 18.) Edellä kuvattujen näkökulmien synteisiin nojaten tutkielmassa *merkitys* ymmärretään siis tietyssä historiallisessa, sosiaalisessa ja yhteiskunnallisessa kontekstissa yhteisesti rakennettuna, jaettuna ja muuttuvana representaationa jostakin asiasta tai ilmiöstä. Fokus on tutkimuksen ja asiantuntijoiden mediakasvatuksen merkityksellistämisisä ja niiden tavoissa, mitä sosiaalisten representaatioiden lähestymistapa tukee.

2.5.1 Sosiaalisten representaatioiden tehtävät

Serge Moscovicin (1981, 1984) ajattelussa sosiaalisen representaatiot täsmentyvät siis *arvojen, ideoiden ja käytäntöjen systeemiksi*. Sosiaalisilla representaatioilla on kahdenlaisia funktioita. Yhtäältä niiden tehtävänä on luoda järjestys, joka mahdollistaa ihmisen orientoitumisen materiaalisessa ja sosiaalisessa maailmassa sekä tämän maailman hallitseminen (Höijer 2011, 4-5). Toiseksi sosiaaliset representaatiot mahdollistavat yhteisön jäsenten välisen kommunikoinnin varustamalla heidät koodistolla, joka nimeää

ja jäsentää maailmaa, yhteistä historiaa ja yksilöllisiä piirteitä. Näin sosiaaliset representaatiot luovat myös perustan dialogille ja ajatusten vaihdolle (Pirttilä-Backman & Helkama 2001, 264-265). Sosiaalisten representaatioiden tehtävä on mahdollistaa yhteisön jäsenten välinen kommunikaatio tarjoamalla sen käyttöön tietyn, käsillä olevaa ilmiötä koskevan koodiston keskustelun sekä ilmiön nimeämisen ja luokittelun tueksi (Höijer 2011, 3). Esimerkiksi mediakasvatuksen paradigma on saanut alkunsa huoleen perustuvasta, suojellulisesta käsityksestä, jotka ajan saatossa mediakasvatuksen kentän keskusteluissa ovat alkaneet kytkeytyä pikemminkin puheeseen osallisuudesta. Yhteisössä käyty akateeminen ja käytännöllinen keskustelu siitä, miten mediakasvatusta kuvataan, on osoitus yhteisön välisestä kommunikaatiosta ja mediakasvatuksen nimeämis- ja luokitteluprosessista.

Sosiaalinen representaatio ei kuitenkaan ole suoranainen representaatio kohteestaan. Sen sijaan objekti tulee käsittää sulautuneena laajempaan representaation ymmärtämiseen. Moscovici viittaakin representaation symbolisen systeemin rakentumiseen ja objektin konstruoitumiseen sillä tavoin, että edellinen sisältää välittömästi jälkimmäisen. Täten representaation symbolinen systeemi ja objekti ovat suoraan liitoksissa toisiinsa. Analyttisesti ajateltuna representaatiolla voi olla tarkka nimi, mutta objektilla ei, joka representaatiosta irrotettuna on ainoastaan ”jotain”. (Pirttilä-Backman & Helkama 2001, 269, ks. Hall 1997, 24-25). Mediakasvatuksen kaltaiset fysikaaliset olemattomuudet muodostavat kuitenkin sosiaalisen maailman mielekkäitä alueita. Konstruktivisessa tapahtumassa jotain tällaista abstraktia tai käsitteellistä nimetään, varustetaan omilla tunnusmerkeillä ja arvoillaan ja lopulta liitetään osaksi sosiaalisesti merkityksellistä maailmaa (Pirttilä-Backman & Helkama 2001, 269).

Yksi sosiaalisten representaatioiden keskeisimpiä tehtäviä on siis jonkin vieraan tekeminen tutuksi tai konkreettiseksi (Moscovici 1984, 24). Merkitystä on myös asian saattamisella laajempaan yhteiskunnalliseen tietoisuuteen (Moscovici 1961). Sosiaalisten representaatioiden tutkimuksessa kiintopisteenä ovat ihmisille ajankohtaiset ja merkittävät ilmiöt (Sakki & Menard 2014, 326). Kyse on yhteiskunnassa tai yhteisössä vaikuttavista erilaisista kollektiivisista ajattelutavoista, jotka edustavat aina tiettyjä sosiaalisia, kulttuurisia sekä symbolisia päämääriä (Höijer 2011, 3-5). Sosiaalisten representaatioiden yhtenä tavoitteena on kuvata mitä tapahtuu, kun kohtaamme jonkin abstraktin, vieraan tai huolta herättävän asian tai ilmiön ja kuinka yritämme ymmärtää ja selittää tätä. Antaessaan merkityksiä asioille ja tapahtumille, on sosiaalisilla representaatioilla tärkeä osa todellisuuden konstruomisessa, merkitysten rakentumisessa ja niiden muutoksissa. (Sakki & Menard 2014; Höijer 2011, 6.)

Sosiaalisten representaatioiden syntyyn ja arkikeskustelun osaksi tuloa vaikuttavat myös ilmiön ympärillä vaikuttava yhteisö ja ryhmä (Burr 2004, 114-116). Juuri nämä yhteiset, jaetut sosiaaliset representaatiot tekevät ryhmästä ryhmän, eikä vain sattumalta yhteen päätyneen ihmisjoukon. (Burr 2004, 114.) Näin myös mediakasvatuksen asiantuntijat soveltuvat tutkimuksen kohteeksi sosiaalisten representaatioiden lähestymistavan näkökulmasta (Sakki 2010, 76). On kuitenkin huomioitava, että tässä tutkielmassa päästään käsiksi vasta yhden ryhmän, mediakasvatuksen asiantuntijoiden, rakentamaan sosiaaliseen representaatioon ja senkin osin hyvin rajattuun otokseen.

2.5.2 Sosiaalisten representaatioiden soveltamisia

Höijerin (2011, 6) mukaan sosiaalisten representaatioiden teorian hyötyjä mediatutkimukselle ovat juuri sille keskeiset viestinnälliset, merkityksentuotantoon liittyvät mekanismit. Esimerkiksi ankkuroinnin ja objektivoinnin käsitteet tukevat merkitysten analyysia representaatioiden muodostumisen piilevimmistä tasoista. Teoria kiinnittää huomiota yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen ajatteluun ja sen kehittymiseen erilaisten yhteisöjen ja ilmiöiden parissa. (Emt., 6) Sosiaalisten representaatioiden hyödyntäminen on viestinnän ja median tutkimuksessa ollut kuitenkin verrattain vähäistä (Höijer 2011, 3).

Höijerin (2011) mukaan sosiaalisten representaatioiden teoria ja lähestymistapa tarjoaisivat mediatutkimukselle varteenotettavia mahdollisuuksia hankkia tietoa ajattelumallien ja kollektiivisen merkityksenannon muutoksista yhteiskunnassa suhteessa uusiin tieteellisiin, poliittisiin ja sosiaalisiin ilmiöihin. Viestinnällä ja sen mekanismeilla on sosiaalisten representaatioiden tutkimuksessa keskeinen rooli. Viestinnän myötä sosiaaliset representaatiot ankkuroituvat uudelleen ja uudelleen muihin sosiaalisiin representaatioihin. Yhtäältä kaikki inhimillinen vuorovaikutus edellyttää kollektiivista tietoa eli sosiaalisia representaatioita. Toisaalta yksilöt ja ryhmät tuottavat sosiaalisia representaatioita sosiaalisen kanssakäymisen ja viestinnän kautta. (Emt.)

Sosiaalisten representaatioiden teorian juuret ovat sosiaalipsykologiassa, jonka saralta eräs tuore kotimainen esimerkki on Inari Sakin (2010) Euroopan yhdentymisen kuvauksia eurooppalaisissa oppikirjoissa käsittelevä väitöstutkimus. Kotimaisessa viestinnän ja yleisöjen tutkimuksessa sosiaalisten representaatioiden lähestymistapaa ovat hyödyntäneet ainakin tutkittaessa yleisön asenteita verkossa osallistumiseen ja sisällön tuottamiseen ja jakamiseen (Matikainen & Villi 2015). Sosiaalisia representaatiota on sovellettu myös tutkittaessa suomalaisten ja yhdysvaltalaisen ikäihmisten käsityksiä tietokoneista ja internetistä (Rasi & O'Neil 2014).

2.5.3 Ankkurointi, objektivointi ja naturalisointi mekanismeina

Sosiaalisten representaatioiden teoriassa käsitellään erilaisia sosiaalisia representaatioita luovia ja tuottamia kommunikatiivisia mekanismeja, joita voidaan tutkimuksessa eri tavoin hyödyntää. Sosiaalisten representaatioiden kolme pääasiallista mekanismia ovat ankkurointi, objektivointi ja naturalisointi. Näillä mekanismeilla sosiaalisia representaatioita luodaan, ylläpidetään ja muunnetaan. (Moscovici 1984; Sakki & Menard 2014; Höijer 2011.) *Ankkurointi* tekee vieraasta ilmiöstä tuttua liittämällä sen osaksi aiemmin tunnettua representaatiota mahdollistaakseen uuden ilmiön vertailua ja tulkintaa. Ankkurointi on jonkin luokittelua ja nimeämistä, eräänlaista kiinnittämistä olemassa oleviin merkityksiin. (Sakki & Menard 2014, 69-76; Höijer 2011, 7-13.)

Objektivointi tukee ilmiön tutuksi tulemistä muuntamalla sen joksikin konkreettisesti havaittavaksi sekä näin myös kontrolloitavaksi. (Moscovici 1984, 30; Sakki & Menard 2014, 69-76; Höijer 2011, 7-13.) Objektivointi on aktiivinen ja luova prosessi, jossa uutta ilmiötä kyllästetään tutuilla ikoneilla, kuvasymboleilla tai vertauskuvilla (Sakki 2010, 53). Kysymys on epäselvän idean tai asian ikonisen olemuksen löytämisestä, sen objektivoinnista. Huomionarvoista on, että eri yhteisöt ja kulttuurit poikkeavat toisistaan siinä, millaista kuvallista tai kielellistä materiaalia ne liittävät objektivoitumisprosessiin. (Pirttilä-Backman & Helkama 2001, 267.)

Naturalisoinnin vaiheessa uudet käsitykset ja mielikuvat vakiintuvat osaksi vallitsevaa sosiaalista todellisuutta ja alkavat elää omaa itsellistä elämäänsä. Jokin asia tai ilmiö on muodostunut niin pysyväksi osaksi arkea, että siihen voidaan ankkuroida muita yhteiskunnallisia ilmiöitä. (Pirttilä-Backman & Helkama, 267.) Naturalisoituminen kuvaa representaation juurtumista sosiaaliseen ja kulttuuriseen ympäristöön ja ilmiön tulemistä luonnolliseksi ja ymmärretyksi osaksi sosiaalista todellisuutta. Naturalistoitumismekanismien jälkeen ilmiö ei ole enää yhteisölleen vieras, vaan sen ydinmerkityksestä on tullut yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti ymmärrettävää. Tästä huolimatta naturalisoituneet representaatiot voivat ajan, ympäristön ja olosuhteiden mukaan muuttua. (Sakki & Menard 2014, 77-78.)

Tässä tutkielmassa hyödynnetään haastatteluja tulkitessa erityisesti ankkuroinnin ja naturalisoinnin mekanismeja, sillä niillä on erityinen rooli sosiaalisten representaatioiden eli jaettujen merkitysten muodostumisen ja muutoksen tutkimuksessa (Sakki & Menard 2014). Objektivointiin liitetään usein myös kuvallista merkityksellistämistä (Höijer 2011, 12-13), mikä osaltaan puoltaa tämän tutkielman aineiston tarkastelua erityisesti ankkuroinnin ja naturalisoitumisen mekanismien kautta. Tutkielman analyysivaihetta varten rakennettu merkityskokonaisuuksien kehys on kuvattu luvussa 4.

2.5.4 Sosiaalisten representaatioiden tulkinnasta

Serge Moscovici kehitti teoriaansa myös sosiaalisten representaatioiden tulkinnan osalta. Moscovici määritteli representaatioille kolme tulkintatapaa: *hegemoninen*, *emansipoitunut* ja *poleeminen*. Käsitteillä pyritään kuvaamaan sitä, missä määrin tietty representaatio koetaan yhteisössä tai yhteiskunnassa yhteiseksi tai jaetuksi. Hegemoninen representaatio perustuu yhteisymmärrykseen, jossa tietty ilmiö käsitetään yhteisössä yhtäläisesti tai sen muodostamiseen ei päästä vaikuttamaan. Emansipoituneessa representaatiossa eri alaryhmät luovat ja jakavat omia representaatioitaan. Yhteiskunnan tai yhteisön eri osissa kehittyvät representaation muodot täydentävät toisiaan. Siinä missä emansipoituneet representaatiot elävät rinnakkain, poleemiset representaatiot saavat alkunsa konflikteissa. Yhteisö kokonaisuudessaan ei jaa representaatioita vaan heijastelee eri ryhmien välistä kamppailua representaatiosta, josta muodostuu poleeminen eri ryhmittymien ollessa ristiriidassa suhteessa tiettyyn ilmiöön. (Sakki 2010, 66.) Höijer (2011) vertaa ja liittää Moscovicin näkemyksiä sosiaalisten representaatioiden tulkinnasta Hallin (1992) näkemyksiin viestien tulkinnan sisään- ja uloskoodauksesta. Molemmat teoreetikot kytkeytyvät keskeisesti konstruktivistisiin lähtökohtiin.

Pohtiessaan kieltä ja merkitysten alkuperiä Hall (1997, 24-25) kuvaa kolmea erilaista teoriaa tai lähestymistapaa suhteessa representaatioihin. Ensimmäisen lähestymistavan Hall nimeää heijastavaksi tai jäljitteleväksi. Siinä merkityksen nähdään sijaitsevan todellisen maailman tapahtumissa, kohteissa, ihmisissä tai ideoissa ja kielen toimivan peilin tavoin, heijastavan näitä maailmassa jo olemassa olevia todellisia merkityksiä. Kieli ikään kuin imitoi maailmassa sellaisinaan olevia, määrättyjä merkityksiä. Toinen lähestymistapa on puolestaan tarkoituksellinen: teoria korostaa viestijän roolia. Kielen kautta viestijä määrittää ja välittää omia yksilöllisiä merkityksiään maailmasta ja sanat merkitsevät sitä, mitä viestijä niiden katsoo tarkoittavan. Hall kuitenkin katsoo sekä heijastavan että tarkoituksenmukaisen representaatioiden lähestymistavan ongelmallisiksi tai puutteellisiksi. Vasta kolmas, konstruktivistinen lähestymistapa sen sijaan tunnistaa ja tunnustaa myös yleisön. Sosiaaliset toimijat rakentavat merkityksiä käyttämällä representationaalisia järjestelmiä kuten käsitteitä ja merkkejä. Konstruktivistinen lähestymistapa ei kiellä materiaalisen todellisuuden olemassaoloa, mutta korostaa nimenomaan kielen tai muiden käyttämiemme järjestelmien roolia käsitysten representaatioissa. (Emt., 24-25.) Representaatioiden konstruktivistisella lähestymistavalla on yhtymäkohtansa myös Careyn (1989) viestinnän käsitykselle, kuten myös aktiivista oppijaa korostavalle konstruktivistiselle oppimiskäsitykselle (Tynjälä 1999).

Hallin (1992) viestinnän sisään- ja uloskoodauksia pohtiva teksti purkaa viestien merkityksenantoja ja niiden tulkinnan prosesseja. Asetelmat ovat merkityksellisiä myös mediakasvatuksellisesta

näkökulmasta. Juha Suorannalle (2003, 188-189) niin kodin, koulun, vertaisryhmien kuin mediankin kasvatusvaikutuksessa on viime kädessä kyse ”viestinnällisestä merkitysten juurruttamisen prosessista”. Suoranta (emt.) tarttuu Hallin (1992) lähtökohtaisesti median viestejä purkavaan merkityksenantomalliin kuvatakseen kasvatusvaikutuksen mekanismia. Hallin mallin lähtökohdat ovat kahtalaiset. Ensinnä viestintäprosessi on nähtävä ennen kaikkea diskursiivisena tuotantona, joka voidaan nähdä prosessinomaisena kiertokulkuna. Toinen olennainen ajatus liittyy sisäänkoodauksen (merkitysten tuottamisen) ja uloskoodauksen (merkitysten tulkinnan ja vastaanoton) välisiin eroihin. Yhteiskunnassa vallitsevan, joskaan harvoin yksiaänisen tai kiistattoman, kulttuurisen järjestyksen ja dynamiikan muodostumisen kannalta keskeistä on, mitkä diskurssit ovat valta-asemassa. Kasvatuksen maailmaan Hallin malli asettuu sikäli kun kasvatus nähdään diskursiivisena tuotantona, jossa opettajat ja oppilaat varustavat ja tulkitsevat toistensa viestejä omista kulttuurisista, sukupolvisista ja erilaisten valta-asetelmien lähtökohdista. (Suoranta 2003, 188-189.) Yhtälailla mediakasvatusasiantuntijoiden voidaan ajatella sisäänkoodaavan välittämiinsä viesteihin ja näkemyksiin tietoisesti tai tiedostamatta tiettyjä merkityksiä, joita mediakasvatukseen törmäävät tulkitsevat, uloskoodaavat.

2.6 Mediakasvatuksen uusia edellytyksiä muuttuvissa mediakulttuureissa

Tutkielman teoreettinen viitekehys päättyy havaintoihin mediakasvatuksen virtausten muutoksista ennen tutkimuskysymyksen muotoilua. Moni viimeaikainen mediakasvatuksen tavoitteiden tai medialukutaitojen teoreettinen kuvaus viittaa kattaviin, laaja-alaisesti mediakulttuurin ja sen parissa elävien yksilöiden eri aspekteja ja ulottuvuuksia huomioiviin moninaisiin lähtökohtiin. Käsitteellistämässä uhkien tai suojelun diskurssi on täydentynyt, ehkä jopa paikoin korvautunut puheella entistä laajemmasta aktiivisesta toimijuudesta ja ilmaisusta (esim. De Smedt 2012). Analyysin, voimautumisen ja kriittisyyden näkökulmat ovat saaneet rinnalleen demokraattisuuden, luovuuden, designin ja osallisuuden aspekteja (esim. Buckingham 2003; Kupiainen 2008; Jenkins 2009; Mihailidis 2008; Ranieri 2016). Mediaympäristöjen uusilla muodoilla ja mahdollisuuksilla on tässä tärkeä merkitys (Kupiainen & Sintonen 2009, 11, 17). Käsitteellisesti medialukutaidot vaikuttavat muotoutuvan toisiaan läpäiseviksi, moninaisiksi ja joustaviksi mediakulttuurisiksi prosesseiksi ja lukutaidoiksi, jotka näkevät yksilön moniulotteisena kokonaisuutena (esim. Aufenanger 2003; Frau-Meigs 2012). Joiltain osin samansuuntaista kehitystä on näkyvillä Euroopassa kansallisissa ja kansainvälisissä toimintaperiaatteiden näkökulmissa ja hallinnoissa, joskin muutokset ja painotukset politiikan teoissa voivat haastaa mediakasvatuksen kestävä ja kauaskantoista kehitystä käytännön tasolla (Martens 2012, 119; ks. Uusitalo 2015).

Mediakasvatuksen tutkijat ovatkin alkaneet peräänkuuluttaa tavoiteltavien medialukutaitojen kriittistä tarkastelua ja uusien näkökulmien merkityksellisyyttä mediakasvatuksen kehittämisessä. Mediakasvatuksen käsitteellistämisen kuten myös käytännön mediakasvatuksellisen toiminnan tavoitteita ja toimintamallien aktiivisesti arvioimalla ja tavoitteiden tutkimisella ja tietoisemmalla punnitsemisella voidaan hahmottaa millaisia toimijuuksia ja lukutaitoja mediakasvatuksen myötä tullaan tuottaneeksi. Esimerkiksi ainoastaan analyysin ja median viestien dekonstruointiin keskittyvän mediakasvatuksen riskinä on kasvattaa kyynisyyttä (Ranieri 2016, 192).

Esimerkiksi Jan Teurlings (2010, 370-371) kritisoi liberaalina pitämäänsä medialukutaitojen lähestymistapaa liiallisista odotuksista yksilöiden voimaantumisesta medialukutaidon menetelmien, kuten kriittisen analyysin keinoin. Teurlingsin mukaan tällaisissa kriittiseen medialukutaitoon tähtäävissä menetelmissä prosessit tekevät tarkasteltavasta mediasta naturalisoidun ja viime kädessä syyntakeetonta. Mediatietoinen saattaa Teurlingsin mukaan kuluttaa mitä tahansa mediaa sitä enemmän, mitä nokkelammin hän tunnistaa erilaisia median konstruoimia mekanismeja. Kriittinen apatia muodostuu prosessissa, joissa ymmärrämme miten media toimii ja millä tavoin tämä on ongelmallista (esimerkiksi stereotyyppien tuottajana), mutta lopulta olemme kykenemättömiä kuvittelemaan muita vaihtoehtoja. Eräällä tapaa on kyse Hallin (1992) viestinnän uloskoodauksen asemista ja median viesteihin sisäänkoodattujen merkitysten vastaanoton ja tulkinnan kolmesta tavoista, hegemonisesta, poleemisesta ja vastustavasta viimeisen, vastustavan tulkinnan aktualisoimisesta mediakriittiseksi tai emansipoivaksi toiminnaksi (ks. Suoranta 2003, 189-192; vrt. 147 habermasilaiden tiedonintressien soveltamisesta mediataitojen tarkastelussa Kotilainen 2005; Habermas 1987).

Teurlingsin (2010) näkemys kriittisestä apatiasta on medialukutaitojen kannalta sinänsä herättelevä, joskin erilaisia mediasisältöjä jokseenkin arvottava normatiivisuudessaan ja suoraviivainen mekanismeissaan. Osaltaan se kuitenkin havahduttaa pohtimaan mediakasvatuksen käytäntöjä ja niihin sisäänkoodattavia ja uloskoodautuvia tavoitteita. Sikäli mikäli emansipatorisia, julkisuuden ja vaikuttamisen mekanismit ymmärtäviä mediataitoja pidetään tavoitteena tai ihannekuvana (Kotilainen 2005, 147), voi kriittinen apatia mutkistaa tähän freireläisen kasvatuksen mukaiseen tavoitteeseen pääsyä. Tiedostava kansalainen ei ainoastaan selviydy tai sopeudu yhteiskunnassa vallitseviin oloihin, vaan pyrkii muuttamaan kehitystä muuttuen samalla itsekin (Freire 1998). Samalla on hyvä muistaa, että aktiivisella toimijuudella on monia eri asteita ja sävyjä (Kotilainen 2005, 147).

Myös Divina Frau-Meigs (2012; 2013) on pohtinut mediakasvatusta ja lukutaitojen uudelleen määrittelyä globalisoituvassa ja moninaisen viestinnän läpäisemässä nykyajassa. Digitaalisissa

mediakulttuureissa tarvittavaa nykylukutaitoa arvioidessaan Frau-Meigs on tarttunut translukutaidon (*transliteracy*) käsitteeseen, jonka keskiössä ovat lukutaitojen toisiaan lävistävät rajapinnat. Translukutaidon käsite ei miellä lukutaitoja erillisiksi prosesseiksi vaan pikemminkin niiden yhteenliittymiksi ja havainnoillistumiksi erilaisissa tilanteissa. Termi pyrkii ”pelkkiä” oppijan käytännöllisiä kompetensseja laajempaan ja integroidumpaan tapaan ymmärtää yhteyksiä sisältöjen luomisen, tulkinnan ja kannanottojen välillä ja suhteessa oppijan toimijuuteen ja päämääriin. Teknologisoituvassa kulttuurissa on Frau-Meigsin mukaan mediakasvatuksen fokus pidettävä ennen kaikkea sisällöissä, kuten lukutaidoissa ja pedagogiikassa, tiedon siirtoon ja säilyttämiseen tarkoitettujen laitteiden sijasta. Translukutaidolle ominaista on moninaisten käytäntöjen ja taitojen yhteenliittyminen ja siirrettävyys erilaisissa informaatioon liittyvissä tilanteissa ja suhteissa. Translukutaito huomioi oppimisen suhteen koulun ja sen ulkopuoliset ympäristöt, henkilökohtaisen ja ammatillisen elämänpiirin ja ulottuu aina kansallisiin ja monikulttuurisiin kohtaamisiin oman maan ja sen rajojen ulkopuolella. (Frau-Meigs 2012; 2013.) Uudet kulttuurit ja paradigmat haastavat yhtäläillä kasvatuksen teoriaa huomioimaan uusia transkulttuurisia ympäristöjä ja oppimisen kaikkiallisuutta (Krokkfors ym. 2015).

Mediakulttuurin kehittyessä medialukutaidon ympärille nivoutuu jatkuvasti uusia käsitteellistämisiä, joista ajankohtainen suomalainen esimerkki on valtakunnallisissa opetussuunnitelmien perusteisiin sisältyvä monilukutaito. Reijo Kupiainen, Pirjo Kuljun ja Marita Mäkisen (2015, 16-17) mukaan monilukutaito liittyy moninaisten tekstien tulkintaan, tuottamiseen ja arvottamiseen sekä identiteetin rakentamiseen, oppimiseen ja kriittiseen ajatteluun. Monilukutaitoon liittyy myös näkökulmia monikulttuurisuuden ja kulttuurisesti moninaisten ympäristöjen eettiseen pohdintaan. Käsitteen sisältämä laajan tekstikäsitteiden idean perustana on semiotiikan teoria, jonka mukaan miltei mikä tahansa voidaan nähdä ja lukea omanlaisenaan merkinä. (Emt., 14-17.) Monilukutaito on merkitysjärjestelmien ja -elementtien sekä sosiaalisten järjestysten tulkintaa, purkamista ja rakentamista eri tavoin ja erilaisissa konteksteissa. Periaatteessa mikä tahansa asia tai ilmiö pukeutumistyyleistä luontokokemukseen tai kansalaisaktiivisuuden erilaisiin merkityksiin kelpaa monilukutaidossa ”lukemisen” kohteeksi. (Emt., 22.)

Vaikka kotimaisessa kontekstissa monilukutaito käsite näyttäytyisikin suhteellisen uudelta tulokkaalta, on termiä kehitetty jo pidemmän aikaa toisaalla. Monilukutaidon käsitettä 1990-luvulla hahmotellutta New London Groupia (1996) mukaillen monilukutaito tähtää sosiaaliseen toimijuuteen ja muutokseen ja sosiaaliseen mielikuvitukseen, jossa hahmotetaan tulevaisuutta. Kyse on luovasta prosessista, jossa ”muotoillaan” sosiaalista tulevaisuutta (*design for social futures*). (Kupiainen ym. 2015, 20.) Yhtäläillä

sosiaaliset representaatiot jatkuvasti uudelleen muotoutuvina, sosiaalisina ilmiöinä voidaan nähdä kytkeytyneinä näihin luoviin ja yhteisiin prosesseihin ja merkityksenantoihin (Moscovici 1981.)

Translukutaidon käsite puolestaan liittyy mediakasvatusta kiinteämmin osaksi kasvua ja oppimista nykyisissä läpäisevissä ja kehittyvissä mediakulttuureissa. Uusiin, verkon ja digitaalisen kulttuurin myötä muuttuneisiin luku- ja kirjoitustaitoihin perustavan translukutaidon myötä oppijan on mahdollista ymmärtää kokemuksiaan ja jatkuvia sosiaalisia muutoksia. Tavoitteena on antaa oppijalle kykyä hallita informaation ympärillä liikkuvia kulttuuri- ja tilannekohtaisia rajoituksia informaatioyhteiskunnan raaka-aineina ja hienostuneempana materiaalina. (Frau-Meigs 2013, 186-187; ks. Lehman & Lippé 2015.)

Kupiaisen ym. (2015, 22-23) mukaan translukutaidon käsite esittääkin oikeastaan täsmällisemmin sitä, mitä esimerkiksi monilukutaidon teorialla on pyritty hahmottamaan. Lukutaidot eivät ole lineaarisia, toisistaan erillisiä prosesseja. Sen sijaan ne pikemminkin risteävät ja tapahtuvat päällekkäin, lävistäen toisiaan ja muovaavat samanaikaisesti jälleen uusia lukutaidon alueita. (Eml., 22-23). Translukutaidon suhteen avainasemassa on digitaalisten ympäristöjen, teknologioiden ja pedagogiikan valjastaminen horisontaalisten ja monikulttuuristen käsitteiden ja kulttuuristen rakennelmien vaihtoon ja kohtaamiseen. Mediakasvatuksen suhteen Frau-Meigsin (2013, 176) mukaan panokset ovat korkeat, sillä translukutaidon näkökulmilla mediakasvatus asemoituu uudelle tavoin myös kulttuurien välisen dialogin ja ihmisoikeuksien viitekehyksiin (ks. Varis & Pérez-Tornero 2010).

2.6.1 Tutkimuskysymys

Näiden teoreettisten lähtökohtien valossa sosiaalisten representaatioiden lähestymistapa muodostaa yhdessä mediakasvatuksen käsitteellistämisen kanssa tutkielman teoreettisen viitekehyksen mediakasvatusta kansallisesti edistävien asiantuntijoiden käsitysten merkityksellistämiseksi. Tätä viitekehystä vasten lähtökohtana on kuvata ja ymmärtää mediakasvatukselle asetettuja yhteisiä merkityksenantoja asiantuntijoiden puheessa. Teoriaosuudessa kuvatus mediakasvatuksen kehittymisen ja käsitteellistämisen rinnalle tuodaan tulosluvussa ajankohtaisia virtauksia mediakasvatuksen paradigmaan vaikuttavista seikoista.

Sosiaalisten representaatioiden lähestymistapaa kokeilevan tutkielman tavoitteena on hahmottaa eurooppalaistoimijoiden käsityksiä ja merkityksenantoja mediakasvatukselle ja ymmärtää merkityksellistämisen mekanismeja sekä mediakasvatukselle ladattuja tavoitteita ja ihanteita. Samalla tarkastellaan asiantuntijoiden muodostamaa sosiaalista representaatiota haastavia ja mahdollistavia

edellytyksiä. Tutkielma pyrkii hahmottamaan miten representaatio naturalisoituu kansallisissa konteksteissa ja löytää niitä tapoja, joilla toimijat ankkuroivat mediakasvatusta osaksi laajempaa keskustelua ja luovat sille merkityksiä ja legitimoiteja.

Tutkimuksen teossa kriittisyyden aspektit herättelevät havaitsemaan vallitsevia toimintamalleja ja auttavat luomaan uusia näkökulmia tuttuihin tai totuttuihin näkemyksiin ja näkemään asioiden välillä uudenlaisia yhteyksiä (Suoranta & Ryyänen 2014, 33-34). Tutkielmaa motivoi halu oppia ja ymmärtää mediakasvatuksen merkityksellistämisestä ja asiantuntijapuheiden yhteyksiä näkemällä. Työ pyrkii refleктоimaan yksittäistapausten taustalle rakentuvaa laajempaa yhteiskunnallista, kulttuurista ja sosiaalista kuvaa, joka muodostaa tutkielman otokseen pohjaavan mediakasvatuksen sosiaalisen representaation. (ks. emt., 21.)

Kuvaamaan ja ymmärtämään pyrkivä tutkielma rakentuu yhden pääkysymyksen ympärille:

Millaiseksi mediakasvatuksen sosiaalinen representaatio eli jaettu merkitys eurooppalaisten asiantuntijoiden puheessa rakentuu?

3. KATSAUS MEDIAKASVATUKSEN OLOSUHTEISIIN KOHDEMAISSA

Ennen tutkielman metodologisiin lähtökohtiin ja tuloksiin siirtymistä tuodaan esiymmärryksen tueksi tiivis yleiskatsaus tutkielman kolmen kohdemaan, Alankomaiden, Belgian ja Suomen, keskeisimpiin mediakasvatusta koskeviin kansallisiin kenttien hallinnollisiin linjauksiin, toimijoihin ja olosuhteisiin. Esiymmärryksessä hyödynnetään ANR TRANSLIT -tutkimusprojektin⁹ / COST ”Transforming Audiences/Transforming Societies” -verkoston¹⁰ Media and Information Literacy Policies in Europe - tutkimuksessa (2014) tuotettuja kansallisia selvityksiä¹¹. Kansainvälisessä tutkimusprojektissa eri maiden tutkijat ja asiantuntijat kokosivat kansallisia tilannekuvauksia media- ja informaatiolukutaidon kehittämisestä, linjauksista ja toimijaverkostoista maakohtaisiksi raporteiksi alaan, sen linjauksiin ja mediakasvatuksen konkreettisempiin kansallisempiin järjestäytymisiin liittyen. Maiden mediakasvatuksellisten olosuhteiden kuvausten jälkeen kuvataan keskeisimpiä havaintoja kohdemaiden yhteneväisyyksistä sosiaalisten representaatioiden lähestymistavan hengessä.

3.1 Alankomaat

Alankomaiden toukokuussa 2014 julkaistun raportin¹² ovat koostaneet tutkijat Tarlach McGonagle ja Nanette Schumacher (Institute for Information Law (IViR), Faculty of Law, University of Amsterdam).

Medioituneeseen yhteiskuntaan havahtuminen nostettiin Alankomaissa ensi kerran esille maan Opetus-, kulttuuri- ja tiedeministeriön alaisen Kulttuurineuvoston vuoden 1996 suosituksessa, jossa mainitaan mediaviisauden (mediawijsheit) käsite. Myöhemmässä, vuoden 2005 suosituksessaan neuvosto määritteli mediaviisauden käsitteen ”tiedoksi, taidoksi ja mentaliteetiksi, joiden avulla kansalaiset osallistuvat tietoisesti, kriittisesti ja aktiivisesti monitahoiseen, muuttuvaan ja perustavanlaatuisesti medioituneeseen maailmaan”. Mediaviisauden katsotaan olevan merkitykseltään mediakasvatuksen käsitettä laajempi, ei pelkästään alaikäisille tarjottavaa opetusta, vaan kaikenikäisille kansalaisille suunnattua ja erilaisten ryhmien tarpeisiin ja tilanteisiin vastaavaa toimintaa monilla yhteiskunnan sektoreilla. (McGonagle & Schumacher 2014, 2, 6-7.)

⁹ <http://www.translit.fr>

¹⁰ <http://www.cost-transforming-audiences.eu/node/1>

¹¹ <http://ppemi.ens-cachan.fr/doku.php>

¹² http://ppemi.ens-cachan.fr/data/media/colloque140528/rapports/NETHERLANDS_2014.pdf

Uusi käsite sai laajalti positiivista vastaanottoa. Maan opetus-, kulttuuri- ja tiedeministeriö vastasi yhteiskunnassa tapahtuvaan medioitumiseen ja teknologiseen kehitykseen toimeenpanemalla neuvoston suosituksen suurimaksi osin vuoden 2008 esityksessään, jonka myötä mediaviisauden termi otettiin maassa yleisesti käyttöön. Samalla ministeriö käynnisti Alankomaiden kansallisena mediaviisauden asiantuntijakeskuksena nykyisin toimivan Mediawijzer.net -ohjelman. Siirtyminen mediakasvatuksen käsitteestä mediaviisauteen nähdään yleisesti merkittävänä käännekohtana alan kehittymisen kannalta. (Emt., 6-7.) Monet organisaatiot ovat aktiivisia mediaviisauden alalla. Erilaisten toimijoiden kompetenssit ja arvot ovat pitkälti samansuuntaisia, ja niissä korostuvat kriittinen ajattelu ja kansalaisuuden kysymykset. McGonagle ja Schumacher toteavat raportissaan, ettei hallinnollisia linjauksia tai muita ohjelmia mediakasvatuksen saralla Alankomaissa ole suoranaisesti perusteltu ihmisoikeuksilla. (Emt. 37.)

Suosituksista ja aktiivisesta alasta huolimatta mediaviisauden (tai aiemmin mediakasvatuksen) käsitettä ei ole otettu osaksi koulujen opetussuunnitelmia eikä opettajankoulutusta. Koulujen, opettajien ja opettajankoulutuksen toiminta perustuu Alankomaissa pitkälti itsenäiseen ja vapaaseen päätösvaltaan, eikä valtionhallinto ole velvoittanut kouluja tarjoamaan mediaviisautta kehittävää opetusta. Osa kouluista ja opettajista on tarttunut aiheeseen itsenäisesti, mutta yleisesti ottaen tilanne mediaviisauden opetuksen suhteen on maassa epätasainen. Maan monet alan toimijat tuottavat kuitenkin materiaalia ja koulutusta koulujen ja opettajien tueksi. (Emt., 10.) Myös kouluissa vallitsevissa asenteissa mediaa kohtaan on McGonaglen ja Schumacherin (2014, 37) mukaan nähtävissä hyvin erilaisia painotuksia. Siinä missä osa kouluista tähtää osallisuutta tukevaan mediaopetukseen, korostuu joissakin oppilaitoksissa vaarallisina koettujen mediasisältöjen torjuminen. (Emt.)

Yksi koulujen epätasaista tilannetta korjaamaan pyrkivä toimintamalli Alankomaissa on vuonna 2006 käynnistynyt kansallinen MediaCoach -koulutusohjelma (*Nationale Opleiding MediaCoach*), jonka opetussuunnitelman kehitti National Academy for Media & Societyn (*de Nationale Academie voor Media & Maatschappij*) osoittama työryhmä. MediaCoachien koulutus tähtää erityisesti lasten ja nuorten mediaviisauden tukemiseen. Teoriaa ja käytäntöä yhdistelevä kolmen kuukauden mittainen, maasteritason opetusta vastaava koulutus on suunnattu opettajille ja muille ammattilaisille. Vuoteen 2014 mennessä maassa on koulutettu yli 950 sertifioitua kansallista MediaCoachia, jotka toimivat esimerkiksi kouluissa, mediakeskuksissa, kirjastoissa tai valtionhallinnon palveluksessa tehtäväänään käynnistää ja kehittää erilaisia mediaprojekteja, kampanjoita ja käytäntöjä. MediaCoach -koulutusta on järjestetty Euroopan komission tuella ja osallistumismaksujen turvin. (Emt., 10, 21.)

Alankomaiden kentän keskeisen toimijan, valtiorahoitteen Mediawijzer.netin tavoitteena on tarjota

alankomaalaisille ohjausta ja tukea ‘mediaviisaaksi’ kehittymiselle ja taitoa osallistua multimediaiseen yhteiskuntaan. Opetus-, kulttuuri- ja tiedeministeriön (Dutch Ministry of Education, Culture and Science) vuonna 2008 asettama, ohjelmaperustainen mediaviisauden asiantuntijakeskus toimii verkostomaisena organisaationa. Sen tehtävänä on levittää tietoa ja tukea aloitteita, yhteistyötä ja käytäntöjä mediaviisauden saralla sekä koota alan toimijoita yhteen. Mediawijzer.net -keskus järjestää asiantuntijatilaisuuksia ja verkostoitumistapahtumia, organisoi mediaviisauden teemaviikkoa ja jakaa vuosittain avustuksia verkoston jäsenille erilaisiin mediakasvatuksellisiin yhteistyöhankkeisiin. Mediawijzer.netin toiminnassa painottuu nuorten tietoisuuden lisääminen mediasisältöjen vaikutuksista ja nuorten ohjaaminen nykyaikaisten mediasovellusten mahdollisuuksien hyödyntämiseen jokapäiväisessä elämässä. Erityisenä painotuksena on tukea lasten, nuorten, vanhempien ja koulujen toimintaa informaatioyhteiskunnassa. Ohjelma rakentuu vahvasti www.mediawijzer.net -sivuston ympärille. Mediawijzer.netin rahoitus, kuten muiden valtion avustamien mediakasvatuksellisten organisaatioiden sijoittuu Opetus-, kulttuuri- ja tiedeministeriössä kulttuurin hallinnonalalle, jonka puitteissa on varattu erillinen ‘mediaan’ nivoutuva hallinnollinen budjetti. (Emt. 15-18, 28, 38.)

Opetus-, kulttuuri- ja tiedeministeriön vuonna 2008 käynnistämälle Mediawijzer.net -ohjelmalle osoitettiin viisi pääkumppania, joille kullekin osoitettiin oma tehtävänsä asiantuntijakeskuksen toiminnassa. Kumppaneiksi valikoituivat ECP (Electronic Commerce Platform) ja tarkemmin sen Digivaardig-Digibewust -ohjelma (”digi-taitava, digi-tietoinen”), The Union of the Dutch public libraries - SIOB, NTR (mm. opetukseen, kulttuuriin, nuorisoon ja moninaisuuteen keskittyvä julkisen palvelun mediayhtiö), kansallista audiovisuaalista arkistoa ylläpitävä Dutch Institute for Sound and Vision sekä Kennisnet, TVT-tukea oppilaitoksille tarjoava julkinen organisaatio. Näiden viiden perustajakumppanin lisäksi Mediawijzer.net koostuu yli 800 verkosto-organisaation jäseneksi liittyneestä toimijasta, joiden yhteistyötä Mediawijzer.net pyrkii tukemaan. Joukossa on runsaasti kirjastoja, järjestöjä ja yliopistoja sekä muita medialukutaitoon eri tavoin kiinnittyneitä tahoja. Vuonna 2016 kansallisen verkoston jäsenten määrä on noussut yli 1100 toimijaan.¹³

Vuonna 2010 Mediawijzer.net muodosti viiden pääkumppaninsa kanssa projektiryhmän, joka muotoili yhteistyössä 10-kohtaisen kompetenssimallin erityisesti lasten, opettajien ja opettajaksi opiskelevien tueksi. Kompetenssimallin tavoitteena on esittää mitä mediaviisaus on, millaisia taitoja medioituneeseen yhteiskuntaan osallistuminen vaatii ja miten yksilön mediaviisauden tasoa voidaan mitata. (Emt., 27.) Kompetenssimallista on julkaistu vuonna 2013 tiivistelmä¹⁴ ja laajempi kuvaus¹⁵.

¹³ <https://www.mediawijzer.net/about-mediawijzer-net/>

¹⁴ <https://www.mediawijzer.net/wp-content/uploads/sites/6/2013/09/ENG-competencemodel-explained.pdf>.

Mallin kymmenen kompetenssia on jaettu neljään alueeseen: ymmärrys, käyttö, viestintä ja strategia. Mediawijzer.netin lisäksi esimerkkeinä muista valtion tukemia organisaatioista ovat lapsille soveltuvia mediasisältöjä kokoavaa verkkosivua ylläpitävä Mediasmarties, edellä kuvattu Kennisnet ja audiovisuaalisten sisältöjen luokittelun parissa toimiva NICAM (Kijkwijzer) sekä internetin ja digitaalisten laitteiden turvallista käyttöä edistävä Digibewust-organisaatio. (Emt., 20.)

Alankomaissa kansalaisyhteiskunnan toimijat ovat mediaviisauden ja sen edistämisen kannalta merkittävässä roolissa. Kansalaisjärjestöjen toiminta mediaviisauden parissa perustuu tavallisesti yhteiskunnallisiin näkökulmiin. Esimerkkeinä kansalaisjärjestöistä ja yksityisistä alankomaalaistoimijoista toimivat muun muassa 2-18-vuotiaiden ja heidän kasvattajiensa parissa työskentelevä My Child Online Foundation, koulutusta tarjoavat Bekijk't, nettikiusaamiseen keskittyvä Reactif -järjestö ja videoiden käyttöä opetuksessa tukeva S-TV Broadcast Your School -projekti. (Emt., 30-32.) Kansalaisjärjestöjen lisäksi maan julkinen kirjastojärjestelmä on merkittävä kansalaisten mediaviisauden edistäjä Alankomaissa. Kirjastojen tehtävä on toimia paikallisina mediaviisauden keskuksina ja tarjota mahdollisuuksia päästä luotettavan tiedon ja mediavälineiden äärelle. (Emt. 10.)

Laajasta kiinnostuksesta ja moninaisista, aiheen parissa toimivista organisaatioista huolimatta alalla kuitenkin on sirpaleisuutta eikä mediaviisauden käsite ole levinnyt kentälle täysin kattavasti. Virallisemmin ennen vuotta 2005 käytössä ollut mediakasvatuksen käsite on edelleen osittain alan toimijoiden käytössä. Kuten Mediawijzer.netin, useimpien organisaatioiden kohderyhmiä ovat mediaviisauden elinikäisestä lähtökohdasta huolimatta lapset, nuoret, vanhemmat ja opettajat. Teknologian kehittyessä yhä helppokäyttöisemmäksi, ovat medialaitteet tulleet entistä vahvemmin osaksi myös pienempien lasten mediankäyttöä. Tämä on aiheuttanut kentällä tarvetta kiinnittää entistä tarkempaa huomioita 'wifi-taaperoiden' ('*wifi-peuters*') mediaviisautteen ja kompetensseja tukevien materiaalien kehittämiseen. (Emt., 4-5, 34.)

3.2 Belgia

Belgian joulukuussa 2014 julkaistussa raportissa¹⁵ Flanderin ja Vallonian alueiden mediakasvatustoimintaa on kuvattu omina kokonaisuuksinaan. Maan pohjoisosan hollanninkielisen Flanderin katsauksen ovat koostaneet johtaja Leo Van Audenhove (Mediawijs.be, The Flemish Knowledge Centre for Media Literacy) sekä tutkijat Ilse Mariën ja Jana Bens (iMinds-SMIT, Studies

¹⁵ <https://www.mediawijzer.net/wp-content/uploads/sites/6/2013/09/ENG-competence-levels-10-media-literacy-competences.pdf>

¹⁶ http://ppemi.ens-cachan.fr/data/media/colloque140528/rapports/BELGIUM_2014.pdf

Media Information Telecommunication, VUB -Vrije Universiteit Brussel). Maan eteläisen osan ranskankielisen yhteisön osuudesta vastasivat tutkijat Pierre Fastrez ja Thierry De Smedt (GRemS, Groupe de Recherche en Médiation des Savoirs, Université catholique de Louvain).

Kirjoittajien mukaan Belgian kehitystä medialukutaidon saralla tulee tarkastella maan poliittisiin, institutionaalisten ja opetukseen liittyvien viime vuosikymmenten kehityskaarten valossa. Maa on kehittynyt kohti hajautetumpaa, kielellisiin ja maantieteellisiin alueisiin perustuvaa hallintomallia, jossa eri yhteisöillä on vahva autonomia. Belgian varsin monitahoinen institutionaalinen nykyrakenne muodostuu yksinkertaistaen yhdestä kansallisvaltiosta, jolla on oma kansallisen tason hallintonsa. Valtio koostuu kolmesta yhteisöstä (flaamilainen yhteisö, ranskankielinen yhteisö ja saksankielinen yhteisö) sekä kolmesta alueesta (Flanderi, Vallonia ja kaksikielinen Brysselin pääkaupunkialue).

Kaikilla kolmella alueella sekä yhteisöistä flaamilaisilla ja ranskankielisellä yhteisöillä on omat hallintonsa. Vuodesta 1977 lähtien yhteisöt ovat vastanneet hallinnollisesti yksilöihin liittyvistä asioita, kuten opetuksesta, kulttuurista ja mediasta. Huomionarvoista kuitenkin on, että suurin osa talouteen ja hyvinvointiin liittyvistä seikoista kuuluvat edelleen kansallisen hallinnon piiriin. Kansalliselle tasolle kuuluvat esimerkiksi tietoliikenneasiat ja säädökset, mutta osin myös digitaalisen kahtiajaon, digitaalisen osaamisen ja e-osallisuuden kysymykset. Tästä syystä Belgian eri yhteisöjen ja kansallisen hallinnon välillä tehtävää hallinnollista yhteistyötä on tiivistettävä vastaisuudessa laaja-alaisen, entistä vahvemmin digitalisaatioon liittyvän medialukutaidon kehittämiseksi. Medialukutaidon suhteen hallinnollinen vastuu on järjestynyt yhteisöissä monin eri tavoin. (Van Audenhoven ym. 2014, 2-3.)

3.2.1 Hollanninkielinen yhteisö (Flanderi)

Flanderin nykyistä media- ja informaatiolukutaidon tilannetta voidaan Van Audenhoven, Mariënin ja Bensin (2014, 1) mukaan peilata kahta taustaa vasten. Toisaalla kehitykseen ja linjauksiin ovat vaikuttaneet kasvatukselliset ja kulttuuriset näkökulmat, toisaalla on panostettu median ja yhteiskunnan digitalisoitumisesta juontuen e-osallisuuteen ja yhdenvertaisuuteen digitaalisiin mahdollisuuksiin.

Flanderin hallinnossa opetuksesta vastaava Opetus- ja koulutusministeriö (Ministry of Education and Training) perusti vuonna 2004 opettajien, vanhempien, oppilaiden ja muiden kouluihin liittyvien toimijoiden välisiä viestintäympäristöjä kehittävän laitoksen, Agency for Educational Communicationin (Agentschap voor Onderwijscommunicatie). Laitoksen alla toimii kaksi medialukutaidon kannalta keskeistä yksikköä; kulttuurikasvatuksen, median ja oppimisen parissa työskentelevä Canon Cultural Unit (Canon Cultuurcel) ja opetukseen ja median sisältöihin, kuten peleihin ja sosiaaliseen mediaan,

liittyvää verkkotiedotusta tarjoava Klasse. (Emt.) Digitaalisuuden teemalla Flanderissa on tuotettu 2000-luvulla useita toimintaohjelmia, joista keskeisimpinä pidetään eFl@nders -ohjelmaa vuodelta 2002 ja sitä seurannutta Digital Action Plania vuodelta 2005. Varhaisissa aloitteissa pidettiin erityisen tärkeänä koulujen tietoteknistä varustelua. Flanderin kenttä näyttäytyi aiheen tiimoilta laajana ja aktiivisena, mutta hajanaisina, digitaalisia kahtiajakoja ja kuiluja kurovina yksittäisinä aloitteina. Vuonna 2005 näitä toimintoja koottiin yhteen sateenvarjo-organisaation VSNG (Vlaams Steunpunt Nieuwe Geletterdheid) alle, jonka digitaalisen osaamisen, tiedotuksen ja koulutuksen parissa toimiva LINC -yhdistys käynnisti alan yhtenäistämiseksi ja kokemusten jakamiseksi. Tavoitteena oli pyrkiä yhteisesti vaikuttamaan alaa koskeviin poliittisiin ja hallinnollisiin linjauksiin ja kehitykseen. Sitten aloitteet digitaalisuuden saralla ovat kehittyneet ainoastaan digitaalisten laitteiden saataville saattamisen näkökulmista kohti digitaalisten taitojen moninaisempaa ymmärrystä. Tässä suhteessa medialukutaito, ja tarkemmin ottaen digitaalinen medialukutaito, ovat saaneet enemmän jalansijaa organisaatioiden toiminnassa ja suuntaviivoissa. (Emt., 2.)

Vaikka medialukutaitojen tukeminen on ollut osa kasvatuksellisia käytäntöjä Flanderissa aikaisemminkin, on käsitettä saatettu viime vuosina vahvemmin myös alan toimintaa ohjaaviin laajoihin poliittisiin ja hallinnollisiin linjauksiin. Digitaalisten kuilujen kuromisen, internetin saatavuuden ja kansalaisten medialukutaidon kehittämisen puolesta puhuu esimerkiksi *Flemish Policy Agreement 2009-2014* (Vlaams Regeerakkoord). (Emt., 3.) Edellä mainittua laajaa politiikkaohjelmaa täsmällisempi ulostulo mediakasvatuksen kansallisen kehittämisen kannalta on vuonna 2012 julkaistu medialukutaidon toimenpideohjelma, *Concept Brief Media Literacy* (Conceptnota Mediawijsheid)¹⁷. Selonteko syntyi Flanderin media-asioista vastaavan ministeriön (Ministry of Media) sekä opetuksesta ja koulutuksesta vastaava ministeriön (Ministry of Education and Training) välisenä yhteistyönä. The *Concept Brief Media Literacy* -ohjelma kokosi Flanderin alan keskeiset, olemassa olevat toimijat sekä liikkeelle panevat voimat median ja kasvatuksen kentiltä.

Tässä toimenpideohjelmissa kuvattiin tarve flaamilaiselle, medialukutaitojen asiantuntijuudesta ja kehittämisestä vastaavalle keskukselle. Vuonna 2013 käynnistettiin Flemish Knowledge Centre for Media Literacy, Mediawijs.be:n toiminta. Keskuksen laaja mandaatti rakentuu neljän keskeisen tavoitteen ympärille. Mediawijs.be:n tarkoituksena on konsultoida, koordinoida sekä tehdä ja edistää laajaa yhteistyötä alalla, innostaa synergiaan ja innovaatioihin, kehittää alan teoriaa ja käytäntöjä ja jakaa tietoa sekä osallistua aktiivisesti alan visiointiin ja hallinnolliseen kehittämiseen. Keskus tuottaa materiaalia ja erilaisia aloitteita mediakasvatuksen tueksi ja ylläpitää kattavaa verkkopalvelua sekä

¹⁷ <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Belgium-Flemish-speaking-community-Media-Literacy.pdf>

jakaa tiettyjä projektiavustuksia alan hankkeille. Toimenkuva kattaa opetus- ja kasvatustalouden sekä yhteiskunnallisen ja yksityisen sektorin. Keskusten toiminnan tarkoitus on täydentää jo olemassa olevien aloitteiden toimintaa. (Emt., 4, 8, 13.)

Flaamilaisessa koulujärjestelmässä koulut toimivat opetusohjelmissaan, menetelmissään, arvioinnissaan ja pedagogissa projekteissaan pitkälti itsenäisesti. Opetus- ja koulutusministeriö tekee opetussuunnitelmatyötä oppimistulosten määrittelyn tasolla. Näistä syistä koulujen käytännöt ja painotukset ovat vaihtelevia. Viime vuosina mediakasvatuksen asema on kuitenkin vahvistunut opetussuunnitelmissa. Opettajankoulutuksen osalta medialukutaidon ja oppimisen roolista on olemassa vasta hyvin vähän tietoa, mutta oletettua on, ettei ajankohtaisia yhteiskunnallisia ja kulttuurisia muutoksia ole vielä otettu osaksi didaktiikkaa. Täydennyskoulutus ei ole Flanderissa pakollista kouluille ja opettajille, joskin täydennyskoulutukseen tarjotaan kouluille korvamerkittyä tukea. Eri organisaatiot ovat kuitenkin kannustaneet suoraan tai välillisesti täydennyskoulutuslaitoksia medialukutaitojen haltuunottoon. (Emt., 5-6.)

Lasten ja nuorten parissa toimivien ammattilaisten mediakasvatusosaamista tukevaa MediaCoach -koulutusta on kehitetty laajalla ja monialaisella yhteistyöverkostolla Flanderissa. Projekti tähtää oppilaiden ja nuorten parissa eri yhteyksissä toimivien kirjastojen, koulujen ja nuorisotyön ammattilaisten asiantuntemuksen kehittämiseen medialukutaidon saralla. MediaCoach-koulutusta ovat kehittäneet ja toteuttaneet yhteistyössä Flanderin kirjastoverkosto Bibnet, non profit-yhdistykset LINC ja Socius ja korkeakoulu KHLeuven Flanderin hallituksen ja Evens Foundationin tuella. Flanderin ja kaksikielisen Brysselin alueella toimiva projekti toimii yhteistyössä ranskankielisessä Belgiassa ja Brysselissä toimivan ja samoin MediaCoach-konseptia kehittävän Mèdia Animationin kanssa (Emt., 7.)

Alueen julkisen palvelun mediayhtiön VRT:n (The Flemish Public Broadcaster VRT) mandaattiin ja sisältösopimukseen on sisällytetty medialukutaitojen edistäminen. Muita esimerkkejä Flanderin keskeisistä mediakasvatustoimijoista organisaatioita on vuonna 2012 perustettu kulttuuriperintöön ja audiovisuaalisten sisältöjen digitaalisesta arkistoinnista vastaava Flemish Institute for Archiving (VIAA Vlaams Instituut voor Archivering), Flemish News Median sanomalehtiin perustuvaan Kranten in de klas -mediakasvatustalouden hanke (Newspaper in class), vanhoihin elokuvien kasvatuksellista materiaalia tuottava Lessen in het donker (School in the dark) sekä verkossa kasvatuksellista materiaalipankkia kokoava Klascement. (Emt., 4, 9.)

Vuonna 2013 Mediawijs.be toteutti selvityksen Flanderin ja Brysselin alueella toimivista hollanninkielisistä mediakasvatusta toteuttavista organisaatioista. Kyselyyn vastasi yhteensä 222 organisaatiota, joista vajaa kolmannes oli koulutus- ja kasvatustoimijoita, pääasiassa kouluja. Suurin osa toimijoista oli viranomaistahoja ja erityisesti voittoa tavoittelemattomia yhdistyksiä. Kansalaisjärjestöt ovat merkittävässä roolissa Flanderin alueella. Organisaatioita jaettiin myös niiden toimintaympäristöjen mukaan: hieman yli puolet vastanneista ilmoitti toimivansa kansallisella tai alueellisella tasolla. Näihin lukeutui esimerkiksi sosio-kulttuurisia toimijoita, kehittämiskeskuksia, valtionhallinnon laitoksia ja eri alojen kattojärjestöjä. Paikallisia toimijoiden joukko, vajaa puolet kaikista selvityksen toimijoista, koostui lähinnä kirjastoista ja paikallishallintojen hankkeista.

Monelle organisaatiolle medialukutaito ei ole toiminnan pääasiallinen tavoite, vaan toiminnan yksi osa-alue. Kiinnostavasti useimpien organisaatioiden ohjelmat painoutuivat kyselyn tulosten mukaan vahvasti digitaaliseen mediaan. Toiminnoissa oli havaittavissa tietynlainen perinteisempien medioiden laiminlyönti. Toinen keskeinen havainto oli medialukutaitoprojektien ja -ohjelmien rahoituksen nojaaminen vahvasti julkisiin, hankeperustaisiin avustuksiin, mikä aiheuttaa kysymyksiä työn taloudellisen kestävyys suhteen. (Emt., 13-14.)

Mediakasvatuksen rahoituksen osalta viime vuosien suurin tukija erityisesti alan kansallisille toimijoille on Flanderin julkinen hallinto. Pienemmät paikallistoimijat saavat rahoitusta alueellisilta viranomaistahoilta. Medialukutaitojen toimikenttä on yhä hajanainen ja erillään, mikä näkyy myös rahoituskanavien sirpaleisuutena. Julkista tukea mediakasvatusaloitteille on annettu esimerkiksi kulttuurin, opetuksen, hyvinvoinnin, köyhyyden, työllistymisen tai sopeuttamisen ‘korvamerkein’. Vain pieni osa viime vuosien hankkeista on saanut kansainvälistä rahoitusta. Aktiivisen kansalaisjärjestökentän mediakasvatusprojektien rahoitus on pääasiassa projektikohtaista, säätiöiden projektikutsujen määrästä riippuvaista tai muilta yksityisiltä tahoilta tai toimijoilta tulevaa. Kaupallisen sektorin yritysten tuki on ollut vähäistä, joskin joukko yksityisiä yrityksiä tukee medialukutaitohankkeita yhteiskuntavastuun toimintojen kautta. Viime vuosina on kuitenkin ollut nähtävissä siirtymä kohti yksityisen ja julkisen sektorin sekä monien eri sidosryhmien välille rakentuvaa yhteistyötä.

Kaiken kaikkiaan medialukutaidon edistäminen on lähtenyt laajalla yhteistyöllä ja koordinaatiolla käyntiin, mutta Flanderin kehittyminen medialukutaitoiseksi yhteiskunnaksi vaatii kirjoittajien mukaan runsaasti pitkäjänteistä ja kestävä työtä. Asiantuntijakeskuksena toimivan Mediawijs.be:n lähivuosien tavoitteisiin lukeutuu muun muassa yksityisen sektorin kannustaminen ja sitouttaminen

mediakasvatusaloitteisiin ja niiden yhteisrahoittamiseen, sosio-kulttuuristen toimijoiden verkkopohjaisen koulutuksen kehittäminen sekä rakentaa Flanderin alueelle oman medialukutaidon kompetenssimallin mediakasvatuksen työvälineeksi. (Emt., 19-20.)

3.2.2 Ranskankielinen yhteisö (Vallonia)

Monien muiden Euroopan maiden tapaan, mediakasvatuksen juuret juontavat kasvatukseen parissa toimineiden, yksittäisten edelläkävijöiden työhön myös ranskankielisessä Belgiassa. Näiden eri aloilla, erityisesti koulussa toimineiden käytännön pioneerikasvattajien toimet loivat perustan sille, mikä vähitellen tuli tunnetuksi mediakasvatuksena. Fastrez ja De Smedt (2014, 2) sijoittavat lähtöpisteen 1970-luvulle. 1990-luvulla mediakasvatus tunnustettiin julkisena kasvatuksellisena toimintana myös virallisilta tahoilta, kun ranskankielisen yhteisön hallinnon alaisuuteen perustettiin vuonna 1995 mediakasvatuksen asiantuntemusta tarjoava ja alaa koordinoiva Higher Council for Media Education (Conseil Supérieur de l'Education aux Médias, CSEM). Sen tehtäviksi määriteltiin hallinnon neuvonantajana toimiminen erityisesti mediakasvatuksen saattamisessa osaksi koulujen opetussuunnitelmia. CSEM kannatti mediakasvatuksen opetusta läpäisevää otetta ja asettumista osaksi koulun kaikkia oppiaineita.

2000-luvun mittaan mediakasvatus sulautui entistä vahvemmin osaksi opetusjärjestelmää ranskankielisessä Belgiassa. Samalla tapahtui ajattelutavan muutos, jonka myötä ryhdyttiin korostamaan median käyttäjien omaa ilmaisua ja vuorovaikutusta. (Emt.) Vuonna 2008 uudelleen määritellyn roolin myötä Belgian ranskankielisen yhteisön parlamentti sisällytti CSEMin toiminnan osaksi lakia mediakasvatusta koskevan (decree 'Education aux Médias') asetuksen nojalla. Neuvostoon koottiin edustajia tutkimuksen, median, teollisuuden, kansalaisyhteiskunnan ja julkisen hallinnon toimijoista. CSEM vastaa mediakasvatuksen ohjauksesta, edistämisestä ja koordinoinnista koulujärjestelmässä ja sen ulkopuolella. Sen alaisuuteen on osoitettu varoja, joita myönnetään koulujen toimintaa ja elinikäistä oppimista tukeville aloitteille ja yhteisöille. CSEMin tehtävät punoutuvat viiden keskeisen, tässä tiivistetyn tavoitteen ympärille: 1) mediakasvatuksen edistäminen ja tiedonjakamiseen ja yhteistyöhön kannustaminen, 2) toimiminen mediasisällöissä esiintyviä stereotypioita ja syrjintää vastaan, mainonnan strategioiden ja viestien tulkitseminen sekä 3) mediaan ja tieto- ja viestintäteknikkaan liittyvien toimintojen kehittäminen teknisestä, taloudellisesta, sosiaalisesta ja kulttuurisesta näkökulmasta, alan hankkeiden seuraaminen, koordinointi ja tukeminen, 4) mediakasvatuksen opetussuunnitelmiin ja kasvatuksellisiin ohjelmiin integroitumisen kehittäminen ja median ja tieto- ja viestintäteknologian pedagogisen käytön edistäminen sekä 5) erilaisten perinteisempien ja uudempien mediavälineiden, -kanavien ja -alustojen hyödyntämiseen motivoiminen ja vision luominen. (Fastrez & De Smedt 2014, 5.)

Fastrez ja De Smedt (2014) kuvaavat koulujen tilannetta mediakasvatuksen ja medialukutaidon näkökulmista. Mediakasvatus on integroitu perusopetuksen opetussuunnitelmiin pääasiassa erillisen oppiaineen sijaan läpäisevänä periaatteena, mikä tuottaa laajalti vaihtelevia käytäntöjä ja tulkintoja sen toteutuksesta. Medialukutaito on osa opetusjärjestelmälle luotua, kaikkea opetusta läpäisevää kompetenssien kehystä, mutta sitä ei ole nimetty avainkompetenssiksi. Osassa ranskankielisen yhteisön alakouluja medialukutaito on nostettu erityiseksi osaksi opetusta, mutta yleisemmin medialukutaito on opetussuunnitelmissa läpileikkaavassa roolissa muiden aineiden, kuten kielten, historian, yhteiskuntatiedon, maantiedon, estetiikan ja etiikan tai uskonnon oppijaksoilla. Eri kouluasteilla medialukutaidon toteuttaminen vaihtelee laajalti eri kouluasteilla. (Emt., 5.)

Tilanne opettajankoulutuksessa muistuttaa monien muiden Euroopan maiden tilannetta. Belgian ranskankielisessä opettajankoulutuksessa medialukutaidon teemat rajoittuvat yksittäisiin kursseihin, jotka usein linkittyvät median opetuskäytön opetukseen. Yleisesti täydennyskoulutuksen suhteen on kyse usein opettajien omasta halukkuudesta osallistua heille suunnattuihin vapaaehtoihin koulutuksiin, joita koulujärjestelmillä on velvollisuus tarjota. Tilanne koskee myös mediakasvatuksen täydennyskoulutusta. Opettajien medialukutaidon tasoa ei arvioida systemaattisesti. Vuonna 2013 IHECS -korkeakouluun perustettiin kaksivuotinen mediakasvatuksen maisteriohjelma, joka yhteistyössä UCL:n (Université catholique de Louvain) kanssa toteutettavana tähtää mediakasvatuksen ammattilaisten koulutukseen. (Fastrez & De Smedt 2014, 6-7.)

Eri puolilla ranskankielisestä osaa toimii kolme lakikehyksen nojalla toimivaa resurssikeskusta, jotka ovat vastuussa perusasteen, toiseen asteen ja korkeakoulujen opettajien koulutuksesta, tutoroinnista ja materiaalitarronnasta medialukutaidon saralla: Center for Self-Education and Lifelong Education of the French-speaking Community, Audiovisual Centre ja Média Animation ASBL. Resurssikeskusten toiminta on jaettu yksityisten, julkisten ja muissa muodoissa toimivien koulujen kesken. (Emt., 8.) Ranskankielisessä Belgian ja virallisesti kaksikielisyssä Brysselissä toimiva Média Animation -yhdistys tarjoaa sertifioitua MediaCoach -koulutusta kasvatusalan ammattilaisille. Koulutukseen osallistuvat harjaantuvat toimimaan medialukutaitojen kehittämistä tukevana 'valmentajana' ammatillisissa ympäristöissään. Koulutus on saanut tunnustusta media-alan organisaatioiden, kuten ranskankielisen julkisen palvelun median RTBF:ltä ja alueen lehtitaloilta. (Emt., 11.)

Vallonian alueella on tuotettu runsaasti pedagogisia työvälineitä ja kasvatukseen soveltuvaa materiaalia niin kriittiseen medialukutaidon, uusien ja perinteisten medioiden käsittelyyn ja turvalliseen netinkäyttöön liittyen. Sanomalehtiä, kouluja ja journalisteja yhteen saattavaa mediakasvatusta toteutetaan laajoissa ja pitkäaikaisissa hankkeissa, kuten "Ouvrir mon Quotidien" ja "Journalistes en

Classe” -sanomalehtikasvatusprojekteissa. Elokuvakasvatuksen hankkeista esimerkkinä toimii kulttuurikeskus Les Grignoux’n “Écran large sur tableau noir” -hanke, jonka myötä kouluille tarjotaan tilaisuuksia elokuvien katseluun ja materiaalia pedagogisen käsittelyn tueksi. (Fastrez & De Smedt (2014, 10-11.) Kouluille suunnatut projektit, julkisten mediayhtiöiden toiminnot sekä elinikäiseen oppimiseen liittyvät mediakasvatukselliset hankkeet saavat julkista rahoitusta pääasiassa Vallonian alueen tai kuntien viranomaistahoilta. Mediakasvatuksen ja medialukutaidon toiminta- ja kehittämisohjelmiin tukea saadaan myös eurooppalaisista rahoituslähteistä. Kansalaisjärjestöjen toimintaa ovat jäsenmaksujen lisäksi tukeneet esimerkiksi yksityiset säätiöt, kuten Evens Foundation, joka palkitsee vuosittain parhaita käytäntöjä alalla. Myös yritykset ja kaupalliset toimijat ovat antaneet rahoitusta mediakasvatusprojekteille omista lähtökohdistaan. (Emt., 13.)

Ranskankielisessä Belgiassa ei ole virallista tietokantaa koulun ulkopuolisille mediakasvatustoimijoille, mutta kansalaisyhteiskunnan toimijat nousevat keskeisiksi tekijöiksi alalla. Aktiivisia kansalaistoimijoita ovat esimerkiksi mediakasvatuksen tavoitteita toimintaansa sisällyttäneet nuorisoliikkeet, mediakasvatusta pedagogisena menetelmänä käyttävät päihdetyön, koulupudokkaiden tai syrjäytymisen parissa työskentelevät järjestöt, kulttuuriyhdistykset, teatterit, kirja- ja elokuvakerhot sekä erilaisia liitot ja ammatilliset yhdistykset. Yritysmailmasta mediakasvatuksen parissa toimii lähinnä median ja teknologian alojen palveluita ja tuotteita tarjoavia kaupallisia toimijoita (esim. Apple ja Microsoft). Ranskankielisen Belgian julkisen palvelun television RTBF:n tehtäviin on määritelty mediakasvatuksellisia tavoitteita. Alueelta löytyy myös hallinnollisia säädöksiä, joiden nojalla koulujen käyttöön ja oppilaiden ohjelmien lähettämiseen on varattu tiettyjä radiotaajuuksia. Kiinnostavaksi koulun ulkopuoliseksi, nykyisessä mediakulttuurissa merkittäväksi mediakasvatustoimijaksi Fastrez ja De Smedt nostavat median vertaiskäyttäjät, jotka kehittävät vuorovaikutteisesti toistensa medialukutaitoja jakamalla ja vertaamalla kokemuksiaan. (Fastrez & De Smedt 2014, 5-6, 15.)

CSEM hyväksyi vuonna 2013 laajalla yhteistyöllä muotoillun, luvussa 2 kuvatun medialukutaidon mallin määritelmän virallisesti alueen mediakasvatuksen yleiseksi kehykseksi. Mallin tavoitteena on vahvistaa mediakasvatuksen yhteistä linjaa ja toimia yhtenäisenä työkaluna suunnitella, linjata ja toteuttaessa mediakasvatusta kaikilla siihen linkittyvillä yhteiskunnan aloilla ranskankielisessä Belgiassa. (Emt., 18-19) Mallia ja siinä määriteltyjä medialukutaitojen ulottuvuuksia on sovellettu esimerkiksi belgialaisen mediakasvatuksen maisteriohjelman opiskelijoiden mediakasvatustaitojen arvioinnissa (ks. Tilleul, Fastrez & De Smedt 2015).

3.3 Suomi

Suomen toukokuussa 2014 julkaistun kansallisen raportin¹⁸ tuottivat tutkijat Sirkku Kotilainen ja Reijo Kupiainen (Tampereen yliopisto).

Kotilainen ja Kupiainen sijoittavat suomalaisen mediakasvatuksen ja käytäntöjen kehittymisen alkupisteen 1950-luvulle. Suomalaisen mediakasvatuksen erityispiirre on ollut pyrkimys tuoda yhteen erilaisia näkökulmia ja rakentaa vahvoja siltoja alan tutkimuksen ja käytännön välille. Mediakasvatusta on kehitetty valtionhallinnon, koulujen, yliopistojen ja kolmannen sektorin ja erityisesti järjestötoimijoiden välisessä yhteistyössä. Ala käy keskustelua monissa vuosittaisissa seminaareissa, kampanjoissa, tutkijatapaamisissa ja verkon alustoilla. (Kotilainen ja Kupiainen 2014, 3, 12.) Kehittyminen on tapahtunut pitkällä aikavälillä ja moni asia mediakasvatuksen saralla on vielä alkutekijöissään. Kotilainen ja Kupiainen (2014, 18) katsovat alan edistyneen monella sektorilla erityisesti valtionhallinnon rahoituksen ja tutkijoiden arviointitutkimukseen liittyvien panostusten vuoksi, mikä on kehittänyt alan hallintoa ja käytäntöjä. Kentän vahvimmat toimijat tulevat heidän mukaansa koulumaailman ulkopuolelta, kuten järjestöistä, nuorisotyöstä ja viranomaistahoilta, jotka kaikki tukevat kouluissa tehtävää mediakasvatustyötä (emt., 18.).

Valtionhallinnon panostukset 2000-luvun alusta ovat kiinnittäneet paljolti huomiota lasten ja nuorten medialukutaitoon ja turvallisiin mediaympäristöihin. Ensimmäiset aloitteet keskittyivät pienten lasten mediakasvatuksen kehittämiseen. Sitten eri hallinnonaloilla on tuotettu mediakasvatukseen, alan tutkimukseen, opetukseen ja tietoyhteiskunnan kehittämiseen kytkeytyviä toimenpideohjelmia ja suosituksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön tuella on toteutettu lasten mediabarometritutkimuksia, materiaalityöntantaa ja verkkopalvelujen, kuten aineistoja kokoavan Mediakasvatus.fi -verkkopalvelun kehittämistä ja useita muita hankkeita. (Kotilainen & Kupiainen 2014.)

Viimeisimpiin keskeisiin hallinnollisiin asiakirjoihin lukeutuu opetus- ja kulttuuriministeriön kulttuuripoliittiset Hyvän medialukutaidon suuntaviivat 2013-2016¹⁹. Suuntaviivat pohjaavat YK:n Lapsen oikeuksien sopimukseen, jossa korostetaan merkittävästi lasten ja nuorten aktiivista toimijuutta. Linjauksissa hyvä medialukutaito katsotaan tärkeäksi osallisuuden ja yhteiskuntaan kuulumisen näkökulmista. Mediakasvatuksen kehittämisellä vaalitaan yhdenvertaisuutta, moninaisuutta ja laadukkuutta. Hyvän medialukutaidon suuntaviivoissa 2013-2016 medialukutaidolle määritellään neljä

¹⁸ http://ppemi.ens-cachan.fr/data/media/colloque140528/rapports/FINLAND_2014.pdf

¹⁹ <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/OKM11.pdf?lang=fi>

perusperiaatetta, jotka ovat yhdenvertaisuus ja moniarvoisuus, johdonmukaisuus ja pitkäjänteisyys, läpinäkyvyys ja yhteistyö sekä vankka tietopohja ja laatu. (Kotilainen & Kupiainen 2014, 4-5.)

Suomalaisessa lainsäädännössä mediakasvatuksen linjauksia on raamitettu erityisesti perusopetuslaissa, jonka puitteissa Opetus- ja kulttuuriministeriö on ohjannut varoja mediakasvatuksen ja oppimisympäristöjen kehittämiseen Opetushallituksen kautta. Mediakasvatus sisältyy myös nykyiseen kuvaohjelmalakiin, jossa määritellään Opetus- ja kulttuuriministeriön alaisen Mediakasvatus- ja kuvaohjelmakeskus MEKUn (nyttemmin on osa KAVIa eli Kansallista audiovisuaalista instituuttia) tehtäviä. Tehtäviin lukeutuvat mediakasvatuksen kansallinen edistäminen ja koordinointi ja kuvaohjelmien ikärajojen valvonta lastensuojelullisesta näkökulmasta. (Kotilainen & Kupiainen 2014, 5.) Mediakasvatus on Suomessa huomioitu siis erityisesti kulttuuripolitiikan, nuorison, taiteen, opetuksen, varhaiskasvatuksen ja kirjastojen hallinnon saroilla. Muista hallinnonaloista esimerkiksi Oikeusministeriö on toiminut mediakasvatuksellisisa teemoissa osallisuuden, vaikutusvallan ja demokratiakasvatuksen puitteissa. (Emt., 6.)

Kansalaisjärjestöt ovat pitkään olleet merkittävässä roolissa suomalaisen mediakasvatuksen edistämisessä ja valtionhallinnon kanssa tehdyssä yhteistyössä. Opetus- ja kulttuuriministeriön tuella mediakasvatusta ovat päätoimisesti kehittäneet Mediakasvatusseura, Mediakasvatuskeskus Metka ja Koulukinoyhdistys. Esimerkkeinä muista mediakasvatusta osana muuta toimintaansa toteuttavat järjestökentällä muun muassa Mannerheimin Lastensuojeluliitto, Kehittämiskeskus Opinkirjo (ent. Kerhokeskus - Koulutyön tuki ry), Pelastakaa Lapset ry, Vanhempainliitto ja Suomen kirjastoseura. (Emt. 2014, 6, 10.) Media-alan toimijat, kuten Sanomalehtien liitto ja Yleisradio ovat toimineet aktiivisesti mediakasvatusprojektien ja materiaalituotannon parissa. Muiksi mediakasvatusalan toimijoiksi lukeutuvat muun muassa alueelliset lasten ja nuorten kulttuurikeskukset, kirjastot, museot ja elokuva- ja valokuvakeskukset, media- ja teknologia-alan ja peliteollisuuden yritykset, seurakunnat ja muut paikalliset, alueelliset ja kansalliset organisaatiot. (Kotilainen & Kupiainen 2014, 14.)

Suomalaiskoulujen opetussuunnitelmiin mediakasvatus on sisältynyt 1970-luvulta erilaisin käsitteellisin variaatioin. Mediakasvatus tai medialukutaitojen opetus ei esiintynyt erillisenä oppiaineena, vaan ns. läpileikkaavana teemana tai aihekokonaisuutena perusasteella ja lukioissa. Läpileikkaava ja ainerajoja ylittävä linja mediakasvatuksellisille teemoille sai jatkoa myös vuonna 2016 astuneissa kansallisissa esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa, joissa laaja-alaisiin osaamiskokonaisuuksiin lukeutuva monilukutaito pitää sisällään myös medialukutaidon kehittämisen (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 18; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 22-23). Yhtäläillä teema on osa vastikään uudistettuja lukion opetussuunnitelman valtakunnallisia

perusteita, joissa on mukana monilukutaidon ja median aihekokonaisuus (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015, 38-39). Viimeaikaisissa kansallisen varhaiskasvatustyön linjauksissa myös mediakasvatus huomioidaan oppimisen alueissa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 44).

Maisteritason mediakasvatuskoulutusta tarjoavat Lapin yliopisto osana kasvatustieteitä ja Tampereen yliopisto Viestinnän, median ja teatterin yksikössään yhteistyössä kasvatustieteiden kanssa. Helsingin yliopistossa mediakasvatusta voi opiskella sivuaineopintoina. Muissa yliopistoissa ja korkeakouluissa mediakasvatusopintoja tarjotaan esimerkiksi valinnaisten kurssien muodossa. Yliopistojen organisoimassa opettajankoulutuksessa annetaan opetusta myös mediakasvatuksen saralla, joskin vain harvoin pakollisena oppisisältönä. Mediakasvatukseen liittyvä akateeminen tutkimus väitöstutkimuksineen on ollut vuosina kasvussa ja osaan suomalaisyliopistoja on maisteriohjelmien lisäksi perustettu professuureja, lehtoraatteja ja dosentteja. Tutkimusaiheet ovat pääosin liittyneet lapsiin ja nuoriin, medialukutaitoihin ja tieto- ja viestintätekniikkaan oppimisessa ja opetuksessa. Suomalaiselle mediakasvatustutkimukselle ominaista on tieteenaloja läpäisevä, poikkitieteellinen tutkimusote. Toisaalta toiminnallisesti suuntautunut, käytäntöjä kehittävä tutkimus on aihepiirin suomalaistutkimukselle tunnusomaista. (Emt., 8-9, 18.)

3.4 Yhdistävistä tekijöistä

Kuten teoriaosuudessa ilmeni, ovat tutkimukselliset ja ammatilliset taustat, mutta myös laajemmat kansalliset käsitykset mediakasvatuksen ja siihen liittyen media- ja informaatiolukutaitojen sisällöistä ja määritelmistä vaihtelevia ja näkökulmasidonnaisia. Vaikka aihealueen kansallisessa kehittämisessä ainakin tässä fokuksessa olevien maiden kohdalla on paljon yhteneväisiä, median kehittymiseen kytkeytyviä kehityskaaria, vaikuttaa kussakin maassa olevan jossain määrin omia erityisiä painotuksiaan ja toisaalta myös eri tahtista aktivoitumista asian edistämiseksi. Esiymmärryksen valossa maita kuitenkin yhdistää mediakasvatuksen huomioiminen hallinnollisissa linjauksissa, lainsäädännössä ja viranomaistyössä. Mediakasvatuksen toteuttaminen ja kehittäminen on useiden eri tahoilla operoivien organisaatioiden ja järjestöjen agendalla. Kussakin maassa näyttäytyy laaja ja monia yhteiskunnan osa-alueita edustava mediakasvatuksen toimiala sekä kehittyvä tutkimus.

Yhteiseksi haasteiksi lukeutuu muun muassa mediakasvatuksen ja medialukutaidon vaihteleva asema koulujen käytännössä sekä osin mediakasvatusalan toimijoiden hajanaisuus, joskin aktiivisten toimijoiden laaja kirjo ja yhteistyö koettiin kansallisten alojen valteiksi. Kansallisista media- ja informaatiolukutaidon kehittymistä tutkielman kolmea kohdemaata kuvaavista raporteista muodostui myös tietynlainen käsitteellinen havainto. Vaikka ANR-Translit -hanke nivoutui nimenomaan media- ja

informaatiolukutaitojen tarkasteluun, käsitettä käytettiin kokonaisuudessaan raporteissa erittäin vähäisesti, poikkeuksena yksittäiset maininnat Suomen raportissa. Raportit laatineet tutkijat nivoivat kuvauksensa pitkälti medialukutaidon ja mediakasvatuksen käsitteisiin. Hollannin ja Flanderin raporteissa käytettiin lisäksi hollanninkielisissä yhteisöissä käyttöön otettua mediaviisauden termiä.

Kolmea kohdemaata yhdistää myös jäsenyys Euroopan Unionissa, jolla on oma roolinsa eurooppalaisen mediakasvatuksen kehittämisessä. Kussakin maassa toimii Euroopan komission Creating a Better Internet for Kids²⁰ (aiemmin Safer Internet) -ohjelmaan ja sen Ins@fe-verkostoon kuuluva kansallinen Safer Internet Centre, joiden tehtävänä on edistää lasten ja nuorten turvallisempaa ja parempaa netin- ja mobiiliteknologioiden käyttöä. Alankomaat, Belgia ja Suomi ovat olleet osallisina kansainvälisessä, samaisen komission ohjelman tuella toteutetussa lasten mediankäyttöä laajasti selvittäneessä EU Kids Online -tutkimushankkeessa²¹. Tarkastellessa lasten median- ja netinkäyttöä Alankomaissa, Belgiassa ja Suomessa, voidaan todeta maiden muistuttavan myös tällä saralla pääosin toisiaan (EU Kids Online 2014). Tämä osaltaan lisää yhteneväisyyttä maiden mediakasvatusympäristöissä, joskin lasten internetinkäytön määrä ja siihen liittyvät riskit kuvaavat vain yhtä osatekijää monien muiden mediakasvatuskysymysten joukossa.

Tämän tutkielman kohdemaiden mediakasvatuksen tilaa ja alan säätelyä on kuvattu viime vuosina monissa muissa kansainvälisissä tutkimuslähteissä ja kansallisista tilannetta tarkastelevissa tieteellisissä julkaisuissa (esim. EMEDUS-projekti, Pérez-Tornero ym. 2014; Livingstone 2013; Kupiainen 2011; Rantala 2011; De Smedt 2012; Ingen Housz 2009; Martens 2012; Küter-Luks ym. 2011).

²⁰ <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/creating-better-internet-kids>

²¹ <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/Home.aspx>

4. TUTKIMUSPROSESSIN METODOLOGISIA LÄHTÖKOHTIA

Tutkimuksen tekemisessä on ensisijaisesti kyse ratkaisujen tekemisestä. Jokainen tutkimus on kudelma lukemattomia suuria ja pieniä päätöksiä. (Eskola & Suoranta 1998, 72.) Seuraavassa luvussa kuvaan ja perustelen tässä laadullisessa tutkielmassani tekemiäni metodologisia lähtökohtia, ratkaisuja ja valintoja. Yleisesti tutkimuksen tekoa motivoivia lähtöasetelmiä voidaan kuvata monin tavoin (Ronkainen ym. 2014, 24-25). Tämä tutkielma tähtää asiantuntijanäkemyksen ja niiden muodostumisen kuvaamisen ja esille tuomisen lisäksi mediakasvatuskäsitysten ymmärtämiseen ja tulkintaan ja lopulta mediakasvatuksen sosiaalisen representaation käsitteellistämiseen alan teoretisointeja reflektoiden. Tiedonantajat nähdään tutkielmassa ihmistieteille ominaisesti tietoisina ja aloitteellisina aktiivisina subjekteina ja vuorovaikutteisina toimijoina (Hirsjärvi & Hurme 2011, 49). Tutkija tekee ymmärryksensä varassa päätökset ja valinnat tutkimuksen asetelmista ja siten tutkimuksen avulla saavutettava tieto on subjektiivista ja konstruoitua. Tällöin laadullisessa tutkimuksen perusteluissa ja lähtökohtana korostuu vankka teoriapitoinen ote. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 19.)

Tässä mediakasvatuksen merkityksenantojen ymmärtämiseen tähtäävässä tutkielmassa sosiaalisten representaatioiden lähestymistapaa sovelletaan paitsi teoreettisena viitekehyksenä, myös metodologisena välineenä. Vaikka tutkimusotteeseen usein viitataan sosiaalisten representaatioiden teoriana, on Moscovicin mukaan kyseessä olevan pikemminkin teoreettinen lähestymistapa (Moscovici 1981; Pirttilä-Backman & Helkama 2001, 271). Metodologisesti sosiaalisten representaatioiden avulla voidaan tutkia sosiaalista tietoa, sen muodostumista ja muutosta (emt., 264). Yksi sosiaalisten representaatioiden teorian kehittymisen kannalta keskeisimpiä esimerkkitutkimuksia oli Moscovicin (1961) analyysi siitä, miten Ranskan lehdistö 1950-luvulla käsitteli psykoanalyysia ja tämän uuden ilmiön merkityksiä ja leviämistä yhteiskuntaan. (Pirttilä-Backman & Helkama 2001, 265). Sosiaalisten representaatioiden lähestymistapaa on sovellettu teorian varhaisista vaiheista lähtien sen tutkimiseen, millä tavoin uudet tai vieraat ilmiöt tulevat osaksi yhteisöjen ja yhteiskuntien arkitodellisuutta (Moscovici 1961). Tässä tutkielmassa lähestymistapaa sovelletaan muun muassa merkityksellistämisen mekanismien tunnistamiseen asiantuntijapuheissa mediakasvatuksen määritelmien, tavoitteiden ja taustojen ymmärtämiseksi.

Vaikka tässä opinnäytteessä on kyse tutkielmasta, jolla on kansainvälinen, eri maiden tilanteita kuvaava luonne, ei opinnäyte kuitenkaan suoranaisesti ole vertailevaa tutkimusta. Laajasti ajatellen vertailevana

tutkimuksena voidaan pitää mitä tahansa tutkimusta, jonka tavoitteena on hahmottaa valittujen tapausten välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä. Kansainvälinen, vertaileva tutkimusote on nykyisin merkittävä osa yhteiskuntatutkimusta esimerkiksi viestintäpolitiikan tutkimuksen saralla. (Karppinen 2015, 88-89.) Tämän opinnäytteen rajattu otos ei ensinnäkään tavoittele tai anna tilastollisesti kattavaa kuvaa maiden mediakasvatuksesta. Toiseksi laadullisessa, hermeneuttiseen tutkimusotteeseen nojaavassa tutkimuksessa korostuu edellä kuvattu tulkinnallisuus ja intersubjektiivisuus. Asiantuntijapuheita katsotaan työssä eräänlaisina näytteinä Euroopassa kehitettävästä mediakasvatuksesta. Näille näytteille perustuu myös tutkielmassa hahmotettu mediakasvatuksen sosiaalinen representaatio, asiantuntijoiden jakama merkitys. Sosiaalisten representaatioiden lähestymistavalle merkityksellistä on nimenomaan yhteisten, ei niinkään erottavien tekijöiden löytäminen ja ymmärtäminen. Vaikka lähestymistapa ei torju erimielisyyksien mahdollisuutta, kiinnitetään siinä erityistä huomiota juuri jaettuihin merkityksiin, yhteisiin näkökulmiin ja konsensuksen tasoon. (Höijer 2011, 14-15.)

Vertailevan tutkimuksen haasteita ja mahdollisuuksia ovat kuvanneet muun muassa Livingstone (2012) sekä Pathak-Shelat ym. (2015). Globaalien ja ylikansallisten mediamaisemien kansainvälisesti vertailevalle tutkimukselle Livingstone (2012, 13-14) kehittää pelkkää maiden välistä kansallista vertailua laajempia metodologioita median ja viestinnän tutkimuksen näkökulmista. Hän ehdottaa erityisesti vertailevan kansainvälisen tutkimuksen nivomista kansallisiin tai ylikansallisiin vallan käytön rakenteisiin ja demokraattisiin ulottuvuuksiin. Merkitykselliseksi tutkimusvalinnoiksi Livingstonen (emt., 13-14) mukaan nousevat myös käsitteellistämiset ja niin tutkijoiden kuin päättäjien jakamien termien hyödyntäminen. Pathak-Shelat, Kotilainen ja Hirsjärvi (2015) puolestaan hahmottelevat kansainvälisesti vertailevalle tutkimusotteelle uusia tulokulmia erityisesti nuorten ja median tutkimuksessa. Jälleen globaaleissa tutkimusympäristöissä on huomioitava eurosentrismien problematiikka ja globaalin etelän ja pohjoisen epätasapainot kansainvälisen tutkimuksen alueella. Moninaisuuden ja kulttuurisen sensitiivisyyden tarkkanäköisempi huomioiminen tutkimuksessa laajentaisi käsitystä nuorten globaaleista mediakulttuureista ja toisi moninaisia näkökulmia ja marginaaliin jääviä tutkimuksellisia ääniä paremmin esille. (Emt., 390-392.)

Tämän tutkielman tulokulmat ovat erityisesti eurooppalaisia, mutta tunnistavat edellä kuvattuja havaintoja kansainvälisten kenttien ja lähestymistapojen ymmärtämisen näkökulmista. Vertailevan tutkimuksen otetta voidaan nähdä tutkielmassa erityisesti asiantuntijoiden esille tuomien, mediakasvatuksen sosiaalista representaatiota haastavien ja mahdollistavien tekijöiden kuvauksissa ja rinnastelussa. Yhtäläillä työn vahva rakentuminen sosiaalisten representaatioiden metodologiselle

soveltamiselle ja testaamiselle mediakasvatuksellisessa haastattelututkimuksessa antaa lähestymistavalle ominaiseen tapaan valinnanvaraa tutkimusmenetelmien suhteen.

4.1 Tieteenfilosofiset asetelmat

Sirkka Hirsjärvi ja Helena Hurme (2011, 16-19) kuvaavat ihmistutkimuksen ontologisia ja epistemologisia lähtökohtia. Heidän mukaansa tutkimus lähtee olettamuksista, joissa ihmisen toiminta nähdään kokonaisvaltaisena ja monimuotoisena ja todellisuus sosiaalisesti konstruoituna. Ihminen heijastelee sitä avointa systeemiä, jonka osallinen hän on. Tietoisuuden myötä mahdollistuva kyky symboloida maailmaa esimerkiksi kielen ja merkitysten luomisen kautta on merkittävin ihmistä luonnehtiva piirre. Inhimillisiä ulottuvuuksia tutkiessa keskiössä ovatkin juuri merkitykset, mutta tutkimuksella ei voida tavoittaa ehdotonta totuutta tai universaaliutta. Ihmistutkimuksessa keskeiset tulkinnalliset ja ymmärtämiseen tähtäävät menetelmät kiinnittyvät pikemminkin kontekstuaalisuuteen. Lähtökohdan on oltava inhimillisen toiminnan, historiallisuuden ja ympäristöjen muuttumisen ja muuntumisen huomioiva. Tärkeä lähtökohta on oletus intersubjektiivisuudesta. Kukin yksilö luo oman käsityksensä todellisuudesta itse emmekä pääse täysin käsiksi toisten käsityksiin. Pystyäksemme toimimaan yhdessä meidän on luotettava siihen, että voimme tutkimuksen kautta ymmärtää asioita yhteisesti, samoin kuin toiset ihmiset. Myös tutkija on osa sosiaalista todellisuutta eikä häntä voida täysin irrottaa tai häivyttää tutkimusprosessista. (Emt., 16-19.)

Ihmistutkimuksen lähtökohtiin kiinnittyy myös vallan ulottuvuuksia. Esimerkiksi tieteellisten käsitteiden ja niiden rajojen määrittelyyn liittyvät valtakeijät määrittävät, mitä milloinkin pidetään merkityksellisenä tai hyvänä. Näin myös tiede on arvosidonnaista sosiaalista konstruktia. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 19.) Valtatekijöiden tunnistuksen ja myöntämisen lisäksi laadullisen tutkimuksen tekemistä ohjaa hypoteesittomuus, jolla Eskola ja Suoranta (1998, 19-20) viittaavat tutkijan ennakkoluulottomuuteen tutkimuskohteensa ja -tulostensa suhteen. On toki selvää, että tutkijan aiemmat kokemukset vaikuttavat tehtyihin tutkimushavaintoihin. Kokemuksista ei kuitenkaan tule perustaa tutkimuksellisia toimenpiteitä rajaavia tai määrittäviä asetelmia. Laadullista tutkimusta tehdessään tutkija pikemminkin yllättyy tai oppii prosessin edetessä. (Emt., 19-20.)

Edellä kuvattujen lähtökohtien myötä tutkielman tavoitteena on kuvailla ja ymmärtää eurooppalaisten mediakasvatuksen asiantuntijoiden merkityksenantoja mediakasvatukselle ja sillä tavoiteltavalle medialukutaidolle. Tieteenfilosofisilta näkökannoilta opinnäyte tukeutuu hermeneuttiseen lähestymistapaan, jossa nimenomaan ymmärtämisen ulottuvuus on tutkimuksellisen otteen keskipisteessä (ks. Gadamer 2005). Hermeneuttisessa ja tulkinnallisessa laadullisessa tutkimuksessa

tavoitellaan tietoa, joka tuo esille tutkittavien omia näkökulmia sekä heidän tapaansa tuottaa merkityksiä ja tulkita todellisuutta. Lähestymistavassa ei tavoitella universaalia totuutta, vaan ilmiöiden syvempää ymmärtämistä ja erilaisten näkemysten sidonnaisuuksien havaitsemista, mikä soveltuu myös sosiaalisten representaatioiden lähestymistapaan.

Tutkijalta hermeneuttinen ote edellyttää Ronkaisen ym. mukaan (2014, 97-98) empaattisen kuuntelun taitoja, sensitiivisyyttä toisen yksilön kokemuksen ymmärtämiseksi sekä vahvaa sitoutumista tutkittavien näkökulmaan. Lähestymistavassa korostetaan vuoropuhelua ja tulkinnallisuutta, minkä vuoksi tutkimusprosessin arvioinnissa tutkijan ja tutkittavan suhteen kuvaaminen on keskiössä. Tutkimuksellinen tilanne nähdään kahden erilaisen merkitysmaailman vuoropuheluna, joka huomioi myös tutkittavaa ilmiötä ympäröivän kulttuurin, kuten mediakasvatuksen asiantuntijoiden kansalliset kontekstit ja oman organisaation tehtävät. (Emt., 97-98.) Hermeneuttisella ymmärtämisellä viitataan siis ilmiöiden merkitysten oivaltamiseen ja niistä oppimiseen. Lähestymistavan avainkäsitteitä ovat esiymmärrys sekä hermeneuttisen kehän periaate, jossa ”ymmärtäminen on aina tulkintaa ja kaiken ymmärtämisen pohjana on aiemmin jo ymmärretty”. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 34.)

4.2 Tutkimusprosessin kuvaus ja aineiston tuottaminen

Seuraavassa kuvataan pääpiirteittäin tutkielman tutkimusprosessin vaiheet ja menetelmälliset valinnat. Kaikki laadullinen tutkimus on Eskolan ja Suorannan (1998, 66) mukana lähtökohdiltaan tapaustutkimuksellista. Jotta tutkimuksella voisi olla jonkin asteiseen yleistettävyyteen ulottuvia piirteitä, tulee aineiston tuottamisessa kiinnittää Pekka Sulkusen (1990, 272-273) mukaan huomiota tiettyihin kriteereihin. Esimerkiksi haastateltavia valitessa olisi suotavaa, että tiedonantajilla olisi suhteellisen samanlainen, ainakin sen hetkinen, kokemusmaailma ja että he omaisivat tietoa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä ja siihen liittyvästä tutkimuksesta. Yleistyksiä tehdessä nojataan erityisesti aineistosta tehtyihin tulkintoihin. (Emt., 272-273.)

Yksittäiset ihmiset paitsi tutkijoina, myös tutkimuksen tiedonantajina kuljettavat mukanaan omaa elämänhistoriaansa, kokemuksiaan ja havaintojaan ja tietoisuuttaan. He ovat tavanneet samaan tapaan ajattelevia ihmisiä, joiden kanssa ovat tavalla tai toisella liittyneet yhteen ja kehittäneet vuorovaikutteisesti näkemyksiään. (Suoranta & Rynänen 2014, 20). Elämänhistorialliset taustat, näkemykset ja nykyiset ja aiemmat ammatilliset ja muut roolit ovat läsnä myös tätä tutkielmaa varten haastateltujen asiantuntijoiden puheissa ja vaikuttavat osaltaan ilmiöiden ymmärtämiseen. Tämä sikäli huomionarvoinen ja kiinnostava henkilökohtainen ulottuvuus on kuitenkin tällä erää rajattu tutkielman fokuksen ulkopuolelle.

4.2.1 Kohdemaiden ja haastateltavien valikoituminen

Tutkielman aineisto koostuu kuuden eurooppalaisen, mediakasvatusalan kansallisissa organisaatioissa asiantuntija- tai johtotehtävissä toimivan henkilön haastatteluista. Haastateltavien valintaan sekä siihen, mitä maita lähdin tutkielmassani tarkastelemaan, vaikuttivat keskeisesti 2013-2014 toteutuneet vaihto-opintoni Belgiassa, brysseliläisessä IHECS-korkeakoulussa (Institut des Hautes Études des Communications Sociales), jotka suoritin osana Tampereen yliopiston mediakasvatuksen maisteriopintoja. Vaihto-opinnot tukivat osaltaan motivaatiota kansainvälisen oppinnäytteen aiheelle sekä mahdollistivat kasvokkaiset haastattelut ja välittömän keskusteluyhteyden ulkomaisten asiantuntijoiden kanssa. Esiymmärryksen muodostuessa ja eurooppalaiseen tutkimukseen perehdyttyäni olin erityisen kiinnostunut juuri Belgian ja Alankomaiden mediakasvatuksen kulttuureista, joissa yhtäältä pitkät historialliset perinteet, moninainen ja moderni mediakulttuuri kytkeytyvä kehittämistyö ja toisaalta vastikään tehdyt julkiset ja hallinnolliset mediakasvatuksen linjaukset vuorottelevat. Havaintoja Belgian ja Alankomaiden olosuhteista peilattiin Suomessa kehitettävään mediakasvatukseen paikoin jo esiymmärryksessä. Joiltain osin näiden maiden tilanne muistutti suomalaisia ja pohjoismaisia linjanvetoja, mikä motivoi pyrkimystä ymmärtää näiden kolmen maan yhteisiä mediakasvatuksellisia merkityksenantoja ja tilanteita. Asiantuntijat toistaiseksi vähän tutkittuna ryhmänä saivat mielekkään metodologisen viitekehyksen sosiaalisten representaatioiden lähestymistavasta, jossa ryhmien katsotaan rakentuvan juuri yhteisten jaettujen representaatioiden äärellä (Burr 2004, 114).

Kuvaamisen lisäksi laajempaan ymmärrykseen tähtäävän tutkimusotteen ja kansainvälisen oppinnäytteen työekonomian puitteissa haastateltavien määrä rajautui kahteen asiantuntijahaastatteluun maata kohti. Aineiston koko ja haastateltavien lukumäärä on rajattu suhteellisen pieneksi, koska tutkielman tavoitteeksi asetui ymmärtää tiedonantajien näkemyksiä ja merkityksellistämisiä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja syvällisesti ja samalla pitää aineiston analyysi ja tulkintojen tekeminen hallittavissa. (Ronkainen ym. 2014, 83; Eskola & Suoranta 1998, 61-62). Tutkielmaa varten kerätty aineisto toimii eräänlaisena näytteenä mahdollisista eurooppalaisista, asiantuntijanäkökulmista rakennetuista mediakasvatuksen sosiaalisista representaatioista (harkinnanvaraisesta näytteestä laadullisessa tutkimuksessa, Eskola & Suoranta 1998, 18).

Haastateltavien etsintä rajattiin mediakasvatusta päätoimisesti edistäviin ja kehittäviin, valtakunnallisesti toimiviin organisaatioihin ja niiden palveluksessa toimiviin mediakasvatuksen asiantuntijoihin. Tutkielman tiedonantajissa on edustettuna kaksi valtion viranomaistahoa, kaksi julkisen hallinnon alla toimivaa kehittämiskeskusta tai -ohjelmaa, yksi järjestötoimija ja yksi säätiö. Tutkielman tiedonantajat, yksi asiantuntija kustakin organisaatiosta, työskentelevät tai toimivat

organisaatioissaan johto-, luottamus- tai kehittämistehtävissä. Organisaatioiden yhteisenä nimittäjänä on kansallinen asema sekä mediakasvatusta laaja-alaisesti ja aktiivisesti edistävä sekä käytäntöjä, linjauksia ja verkostoja kehittävä rooli. Belgialaisista haasteltavista toinen edusti maan ranskankielistä yhteisöä ja Vallonian aluetta etelässä, toinen hollanninkielistä Flanderia maan pohjoisosassa. Belgian pieni saksankielinen yhteisö maan itäosassa rajattiin tutkielman ulkopuolelle. Haastateltavia toimijoita kartoittaessa ja uudestaan ennen varsinaisia haastattelutilanteita tutustuin haastateltavien edustamiin organisaatioihin ja niiden toimintaan verkkosivujen ja -julkaisujen avulla esiyymmärryksen tueksi.

Asiantuntijoiden taustaorganisaatioiden toimintoihin lukeutuu kehittämis- ja asiantuntijatehtävien lisäksi muun muassa julkaisujen ja materiaalien tuottamista, koulutuksellista, viestintää sekä ammatillisia verkostoja ylläpitävää toimintaa. Organisaatioiden toimintaan sisältyy myös eritasoisia kansainvälisiä elementtejä. Useimmat tutkielmassa haastatellut asiantuntijat toimivat parhaillaan tai ovat toimineet jo aiemmin mediakasvatuksen alalla erilaisissa tehtävissä ja rooleissa, kuten tutkijoina, suunnittelijoina, opettajina ja käytännön mediakasvattajina. Vaikka tiedonantajia lähestyttiin ja heitä haastateltiin nimenomaisesti näiden organisaatioiden edustajina, katsotaan tutkielman analyysissä kuitenkin ensisijaisesti yksittäisinä mediakasvatuksen eurooppalaisina asiantuntijoina. Heidän puheissaan yhdistyvät ja risteilevät nykyisen tehtävän toimenkuva, mutta myös aiempien tai rinnakkaisten toimenkuvien ja roolien mukanaan tuomat näkemykset, kokemukset ja asiantuntemus.

Lopulta yksittäiset tiedonantajat valikoituivat erilaisia ammatillisia verkostoja, kansallisia verkkopalveluja ja muita tietolähteitä hyödyntäen. Esiyymmärryksen tueksi hankittiin tietoa eurooppalaisista policy-linjauksista ja tutkielman fokuksessa olevien maiden mediakasvatuskentän toimijoista erilaisten kartoitusten ja kansainvälisten tutkimushankkeiden ja raporttien avulla. Haastateltaville esitettiin haastattelupyyntö sähköpostitse, johon jokainen tavoiteltu asiantuntija vastasi myöntävästi. Lähempänä sovitun haastattelun ajankohtaa haastateltaville toimitettiin sähköpostitse tutkielman työnimi ja haastattelun keskeisimmät teemat otsikkotasolla.

4.2.2 Teemahaastattelu aineistonkeruun menetelmänä

Aineistonkeruun metodiksi valitussa teemahaastattelussa korostetaan haastateltavien tutkittavalle ilmiölle antamia merkityksiä ja tulkintoja. Avoimuudessaan teemahaastattelu on lähellä syvähaastattelua. Haastattelutilanteet etenivät puolistrukturoidulle teemahaastattelun menetelmälle ominaisella keskustelevalle otteella ja tutkielman kannalta keskeisten teemojen varassa, jotka olivat kaikille haastateltaville samat. Menetelmän kautta tutkijalle mahdollistuu vapaampi rooli ja haastateltavien ääni saadaan vahvemmin kuuluviin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 77; Hirsjärvi & Hurme

2011,48.) Mediakasvatuksen asiantuntijoita haastateltaessa edettiin haastattelurungon avulla eri teemoihin vaihtelevassa järjestyksessä kuitenkin niin, että keskeisimpiin tutkielman teemoihin varmistettiin kaikilta vastaus. Teemahaastattelun menetelmä antoi haastattelijalle vapauden esittää lisäkysymyksiä ja toisaalta myös haastateltava itse saattoi tuoda esille teemoja tai keskeisiä seikkoja, jotka koettiin asiaankuuluviksi tai kulloinkin kyseessä ollutta ilmiötä paremmin avaaviksi.

Menetelmässä haastattelujen aiheiksi etukäteen valitut teemat perustuvat tutkimuksen viitekehykseen eli siihen mitä tutkittavasta ilmiöstä jo tiedetään (Tuomi & Sarajärvi 2002, 77-78). Tässä korostuu tutkielmaa varten tiedostettu ja erilaisin lähtein täydennetty riittävä esiymmärrys aiheen aiemmasta tutkimuksesta ja asiantuntijoiden organisaatioiden toiminnasta, mihin nojaten haastatteluja lähdettiin toteuttamaan. Ennen varsinaisen haastattelun alkua kunkin haastateltavan kanssa käytiin läpi tutkielman tavoitteet ja haastattelurungon (liite 1) keskeiset teemat. Näitä olivat asiantuntijoiden työtä ja heidän organisaatioitaan taustoittavien kysymysten lisäksi mediakasvatuksen ja medialukutaidon kuvaukset ja tavoitteet, toimialan toimijuudet, verkostot ja yhteistyö, mediakasvatukselliseen työhön liittyvät arvot ja motiivit, työn reflektointi ja tulevaisuuden näkymät sekä oman työn että laajemmin toimialan kannalta.

Paikan päällä Belgiassa, Alankomaissa ja Suomessa keväällä 2014 toteutettujen teemahaastattelujen kesto vaihteli yhdestä kahteen tuntiin. Haastattelut nauhoitettiin haastateltavien suostumuksella aineiston litterointia ja tarkempaa analyysia varten. Haastattelujen aikana tehtiin myös muistiinpanoja. Haastatteluista viisi tehtiin toimijoiden työpaikoilla ja yksi yleisessä kirjastossa. Kaikki kuusi teemahaastattelua toteutettiin englanniksi. Näin haastateltavat olivat tasavertaisemmassa asemassa suhteessa toisiinsa kaikkien tullessa haastatteluiksi jollain muulla kuin omalla äidinkielellään. Asiantuntijoiden sitaattit on säilytetty tulosluvussa haastattelun kielellä, jotta näkemykset välittyisivät mahdollisimman autenttisesti. Yhtä lukuun ottamatta haastateltavilla oli haastattelutilanteissa saatavillaan erilaisia esityksiä tai verkkosivuja, joiden avulla he saattoivat halutessaan viitata erilaisiin mediakasvatuksellisiin aineistoihin, selvityksiin ja lakiteksteihin ja tarkistaa englanninkielisiä termejä. Osa haastateltavista toimitti haastattelun yhteydessä tai sen jälkeen tutkijalle sähköpostitse dokumentteja tukeakseen haastattelijan ymmärrystä organisaatioiden toiminnasta ja julkilausumista.

Teemahaastattelun menetelmä huomioi siis haastateltavien omia tulkintoja tutkittavista asioista ja näkee heidän asioille antamansa merkitykset keskeisinä. Lisäksi teemahaastattelussa merkitysten katsotaan syntyvän vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 48.) Haastattelutilanteet mediakasvatuksen asiantuntijoiden kanssa olivat luonteeltaan keskustelevia ja vuorovaikutteisia. Haastateltavat, erityisesti ulkomaalaiset tiedonantajat saattoivat kysyä suomalaiselta haastattelijalta jonkin esille nousseen ilmiön

suomalaisesta tilanteesta saadakseen apua näkemysten reflektointiin ja kontekstin hahmottamiseen. Osassa haastatteluja haastattelija joutui tukemaan haastateltavaa tietyn englanninkielisen ilmaisun löytämiseksi ja yhteisen ymmärryksen saavuttamiseksi haastateltavan tärkeänä pitämästä seikasta. Tällaisissa tilanteissa kiinnitettiin kuitenkin erityistä huomiota siihen, etten haastattelijana ohjannut tai rajoittanut vastausta varmistaen haastateltava sai tilaa tehdä näkemyksensä selväksi omin sanoin.

4.2.3 Analyysin lähtökohdat ja prosessi

Aineistonkeruuvaiheen päätyttyä haastattelut litteroitiin tietokoneelle sanatarkasti keskusteluanalyttista litterointitapaa mukaillen, kuitenkin sivuuttaen merkinnät taukojen pituuksista, huokauksista ynnä muista äännähdyksistä (Hirsjärvi & Hurme 2011, 140-141). Litteroitu haastatteluaineisto oli pituudeltaan yhteensä 92 sivua. Purettua aineistoa luettiin tutkimusprosessin aikana syvällisesti ja useaan kertaan eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä hahmottaen. Lukuprosessissa kiinnitettiin huomiota asiantuntijoiden kuvauksissa toistuviin teemoihin, yhteyksiin ja jaettuihin merkityksenantoihin, joista vähitellen alkoi muodostua kuva yhteisestä, jaetusta sosiaalisesta representaatiosta.

Laadullisen aineiston analyysissä hyödynnetään useimmiten tieteellisen päättelyn kahta perinteistä logiikkaa, induktiivista (yksittäisestä yleiseen) ja deduktiivista (yleisestä yksittäiseen) tapaa. Kaksinapaisen asetelman välimaastoon sijoittuu kuitenkin myös kolmas loogisen päättelyn muoto eli abduktiivinen päättely. Sen puitteissa teoriaa muodostetaan liittämällä tehtyihin tutkimushavaintoihin jokin johtoajatus tai johtolanka. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 95-97.) Abduktiivista päättelyä hyödyntävällä tutkijalla on hallussaan joitakin teoreettisia johtoideoita, joiden todentamista hän tavoittelee aineistonsa avulla (Hirsjärvi & Hurme 2011, 136). Käsillä olevan tutkielman aineiston analyysi nojaa abduktiiviseen päättelyyn refleктоimalla haastateltujen tiedonantajien näkemyksiä suhteessa tutkielman teoriaosuudessa kuvattuihin mediakasvatuksen teoretisointeihin.

Jouni Tuomi ja Anneli Sarajärvi (2002, 95-100) tarjoavat laadulliselle analyysille kolmea mahdollista lähtokohtaa: aineistolähtöinen, teoriasidonnainen sekä teorialähtöinen. Aineistolähtöisyyteen päätyvän tutkijan on pyrittävä näkemään aineistonsa kauttaaltaan objektiivisesti ja ennakkotietonsa ja teorialähtöisyytensä sivuuttaen. Tutkijan täysi objektiivisuus suhteessa aineistoonsa ei kuitenkaan ole täysin ongelmatonta tai edes mahdollista. Muodoista perinteisintä ja mahdollisesti suoraviivaisinta teorialähtöistä analyysia hyödynnetään erityisesti luonnontieteissä. (Emt., 95-100) Tämä tutkielma soveltaa teoriasidonnaista laadullisen analyysin vaihtoehtoa. Teoriasidonnaiseen analyysiin sisältyy tiettyjä teoreettisia kytkentöjä, jotka eivät kuitenkaan pohjaudu suoraan teoriaan. Aineistolähtöisen analyysin tapaan myös teoriasidonnaisessa aineistoyksiköt poimitaan tutkimusaineistosta, mutta

aikaisemman tiedon ja teorian annetaan ohjata ja auttaa analyysiprosessissa. Kaiken kaikkiaan teoriasidonnaista analyysia soveltavassa tutkimuksessa aikaisemman tiedon vaikutus on nähtävissä, mutta sen merkitys ei ole aikaisempaa teoriaa testaava, vaan pikemminkin uusia ajatusuria avaava. Teoriasidonnaisen analyysin päättelyn logiikka kiinnittyy abduktiiviseen päättelyyn. Aineisto ja valmiit mallit vuorottelevat tutkijan ajatteluprosessissa ja hän tavoittelee niiden yhdistelyä. (Emt., 98.)

4.2.4 Teemoittelu ja teoriaohjaava sisällönanalyysi metodologisina työvälineinä

Tutkittavasta ilmiöstä pyritään sisällönanalyysin menetelmän avulla löytämään kuvauksia yleisessä ja tiiviissä muodossa ilmiöiden välisiä yhteyksiä ja yhtenäistä informaatiota etsien. Inhimillisiä merkityksiä eri ilmiöistä etsivä sisällönanalyysi on tekstianalyysia, jossa teksti käsitetään hyvin moninaisella tavalla. Tutkittava dokumentti tai teksti voi olla esimerkiksi artikkeleja, päiväkirjoja, keskusteluja tai muita tekstin muotoon purettuja materiaaleja kuten tässä tutkielmassa käytettäviä litteroituja asiantuntijahaastatteluja. Sisällönanalyysi eroaa esimerkiksi sisällön erittelystä sen suhteen, että sisällönanalyysissa pyritään kuvaamaan aineistojen sisältöä sanallisesti sisällön erittelylle ominaisen kvantifioinnin eli ilmausten määrällisyyden sijaan. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105-107.) Sisällönanalyysin riskinä on, että aineiston analyysi jää järjestetyn tulosten esittelyn tasolle eikä tutkija kykene tekemään aineistostaan mielekkäitä johtopäätöksiä (emt., 107). Välttääkseen tämän aineistojen lukeminen kulttuurituotteina edellyttää Eskolan ja Suorannan (1998, 141) mukaan uudenlaista asennoitumista tietoon ja todellisuuteen. Yhden absoluuttisen totuuden etsiminen unohdetaan ja sen sijaan aineistosta haetaan erilaisia totuuksia ja mahdollisia merkityksiä. Tämä edellyttää tutkijalta tutkimuksellista mielikuvitusta. (Emt., 141.) Olennaista on myös Tuomen ja Sarajärven (2002, 106) mukaan todellisuuden ymmärtäminen inhimillisenä ajattelutapana, ei niinkään kysymyksenä totuudesta.

Tutkielman aineiston analyysin alkuvaiheessa hyödynnettiin teemoittelun menetelmää, jossa hyödynnettiin esiymmärryksestä ja aiemman tutkimuksen teoreettisista näkemyksistä ammentanutta teemahaastattelurunkoa (liite 1). Teemoittelun onnistuminen edellyttää teorian ja empirian dialogia, jota on pyritty tuomaan näkyväksi tulosten kuvaamisessa. Kaiken kaikkiaan on muistettava, että kyse on lähtökohtaisesti tulkinnallisesta työstä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 153, 176). Tarkemman analyysin tueksi otettu teoriaohjaava sisällönanalyysi syvensi teemoittelun myötä saatuja havaintoja ja ilmiöiden abstrahointia. Aineiston analyysin vaihe sai näin analyysitriangulaation piirteitä. (emt., 142-143).

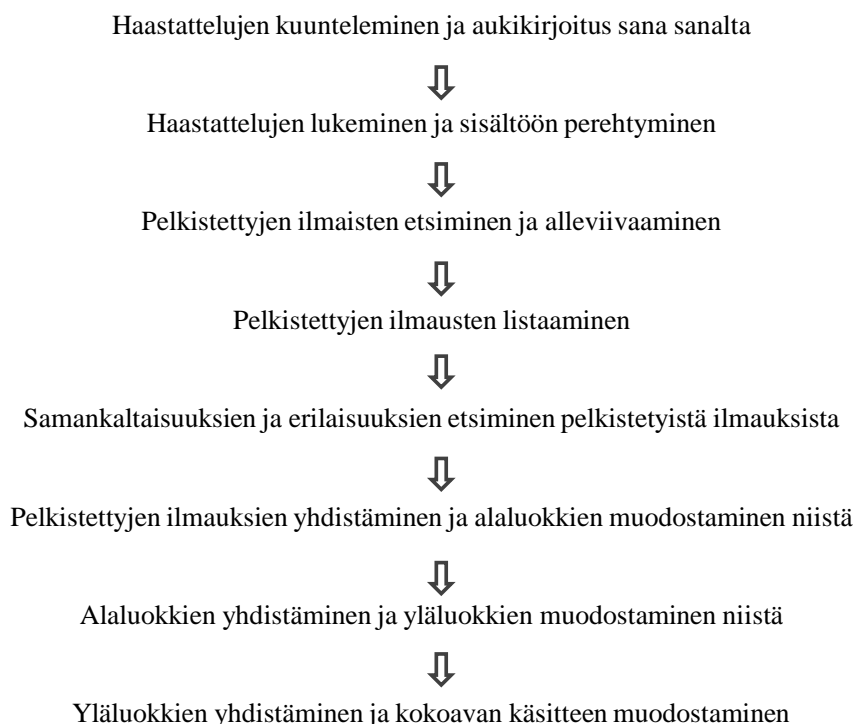
Teemoittelun menetelmään pohjaten aineiston käsittelyä varten luotiin teemahaastattelurunkoon ja aiempaan teoriaan pohjautuvia teemoitteluja eli merkityskokonaisuuksia, joihin aineistoa peilattiin. Teemoittelu eli mediakasvatuskäsitykseen vaikuttavat ulottuvuudet kytkettiin osaksi sosiaalisten

representaatioiden mekanisme. Kehystä on käytetty tulosluvun laatimisessa ja kokonaisuuden hahmottamisessa. Tutkielmassa on hyödynnetty erityisesti ankkuroinnin ja naturalisoinnin mekanismien tunnistamista niiden tekstipohjaiseen aineistoon soveltuvan luonteen vuoksi.

TAULUKKO 1. Mediakasvatuksen sosiaalisen representaation rakentuminen.

	Ankkurointi	Naturalisointi
Mediakasvatuksen ja siihen liittyvän medialukutaidon kuvaukset		
Työn legitimointi ja taustalla olevat arvot		
Tavoitteet mediakasvatuksen edistämiseksi		
Yhteistyö ja toimijuuksien roolit		
Hallinnon asemat		
Mediakasvatusta haastavat / kehittämistä kaipaavat seikat		
Mediakasvatusta tukevat mahdollisuudet / onnistumisten reflektointi		

Teoriaohjaavan sisällönanalyysin prosessi koostui tutkielmassa kolmesta päävaiheesta: aineiston redusoinnista eli pelkistämisestä, aineiston klusteroinnista eli ryhmittelystä ja lopulta abstrahoinnista eli havaittujen ilmiöiden käsitteellistämisestä. Aineiston analyysi mukaili aineistolähtöisen analyysin lineaarisia vaiheita, joita voidaan soveltaa myös teoriaohjaavan analyysin tukena. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110-111; ks. Ronkainen ym. 2014, 124-125). Teoriaohjaavassa otteessa aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin abstrahoinnin ja ilmiöstä jo tiedetyn avulla (Tuomi & Sarajärvi 2002, 116).



KUVIO 1. Sisällönanalyysin etenemisen vaiheet. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 111.)

4.2.5 Raportointi ja tulosten esittäminen

Ronkaisen ym. (2014, 48) mukaan tulosten raportoinnin kannalta on tärkeää huolehtia tutkittavien tiedonantajien tunnistamattomuudesta. Tulosten esittämistä varten haastatellut asiantuntijat on numeroitu seuraavasti: BE1, BE2, NL1, NL2, FI1 ja FI2. Numeroinnin perusteella on mahdollista seurata kansallisuuden lisäksi yksittäisen tiedonantajan lausumia. Tutkimusprosessia ja tuloksia raportoitaessa on tehtävä valintoja ja jokaista yksityiskohtaa ei voi selostaa. Tutkimusetiikan kannalta on kuitenkin olennaista esittää tulokset huolellisesti kokonaiskuvan saamiseksi ja tuoda aineistosta esille tutkimustulosten arvioinnin kannalta olennainen. Tulosten tai aineistossa esille tulleiden väitteiden tai ilmausten valikoinnin ei tule olla tarkoitushakuista. (Emt., 48.) Tuomi ja Sarajärvi (2002, 21-22) kehottavat myös huomioimaan ekonomisuuden suhteessa sitaattien ja alkuperäisistä haastatteluista poimittujen lainausten määrään laadullisten tutkimusraporttien tuloksia kuvatessa.

5. TULOKSET: HOLISTISEN JA KESTÄVÄN MEDIAKASVATUKSEN MERKITYKSIÄ

Tässä luvussa kuvataan analyysiprosessissa syntyneitä keskeisimpiä havaintoja ja holistisen ja kestävästi mediakasvatuksen sosiaalista representaatiota tutkimuksen tuloksena. Tutkielman englanninkielisistä teemahaastatteluista poimitut lainaukset on jätetty englanninkielisiksi, jotta ne mahdollistavat haastateltavien näkemysten esille tuloa mahdollisimman autenttisella tavalla. Tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä esitettyjen käsitteellistämisten tueksi ja jatkoksi tutkielman asiantuntijoiden näkemyksiä refleктоitaessa luvussa sivutaan ajankohtaisia mediakasvatuksen käsitteellistämisiä. Tulosluvun tavoitteena on tässä mielessä rakentaa siltoja mediakasvatuksen teorian ja empirian välille.

Globalisaation ja digitalisaation aikakaudella mediakulttuuri käy läpi perinpohjaisia muutoksia. Nykyisissä digitaalisissa mediaympäristöissä kaivataan kokonaisvaltaisempaa, sosiaalisia, institutionaalisia ja kulttuurisia suhteita huomioivaa medialukutaidon näkökulmaa. (Carlsson 2013, 11; Lankshear & Knobel 2006.) Jos mediakasvatuksellisen paradigman ensiaskeleita leimasi huoli median epätoivotuista vaikutuksista sekä torjuva asenne mediakulttuuria kohtaan on mediakasvatukselle sittemmin luotu toisenlaisia motiiveja ja uusia näkökulmia (Kupiainen 2005, 24).

Medioitumisen ja teknologioitumisen aikakaudella medialukutaito on jatkuvassa muutoksessa, mikä näkyy vahvasti sekä mediakasvatuksen teoreettisissa avauksissa että käytäntöihin kiinnittyvien mediakasvatuksen asiantuntijoiden puheissa. Myös osallisuuden kulttuuri ja ymmärtämisen aikakausi edellyttävät mediakasvatuksen ja siihen kytkeytyvän medialukutaidon käsitteellisiä virtauksia jatkuvaan kehittymiseen. Viimeaikaisissa käsitteellisissä avauksissa onkin peräänkuulutettu moninaisempia ja eri ulottuvuuksia läpäiseviä uusia muotoja, jotka rakentuvat perinteisen lukutaidon varaan. Näitä toiveita laveammalle mediakasvatusajattelulle ja kokonaisvaltaisimmille medialukutaidoille refleктоitiin myös tutkielman haastatteluissa, usein ankkuroiden tarvetta muuttuvilla mediakulttuureilla ja aktiivisen kansalaisuuden ja demokratian merkityksellisyyteen. Käsitteellisesti mediakasvatuksen sosiaalinen representaatio naturalisoituu eräänlaiseksi muuttuvaksi, laajentuvia lukutaitoja tavoittelevaksi ilmiöksi, joka heijastuu myös tutkielmassa haastateltujen asiantuntijoiden ankkuroinneissa. Lukuun on pyritty nostamaan esimerkeiksi yhteistä sosiaalista representaatiota parhaiten kuvaavia sitaatteja asiantuntijoilta.

5.1 Kokonaisvaltaisuuden merkitys: holistinen mediakasvatus sosiaalisena representaationa

Mediakasvatuksen asiantuntijat nojautuvat haastatteluissa moninaisiin lähtökohtiin merkityksellistäessään mediakasvatusta ja siihen liittyvää medialukutaitoa. Tehtäviään ja organisaatioitaan he kuvaavat erityisesti eräänlaisina koordinoivina, tietoa ja verkostoja kokoavina ja välittävinä tahoina. Osa haastateltavista toimii organisaatioissa, joiden toiminta perustuu suoraan valtionhallinnon toimintaperiaatteisiin, lakiin tai ohjelmiin. Näihin vetoaminen mediakasvatusta perusteltaessa on monin tavoin luontevaa, sillä linjaukset myös määrittävät asiantuntijoiden työtä. Asiantuntijat ovat monissa tapauksissa myös osallistuneet linjausten työstämiseen. Hallinnollisia kansallisia mediakasvatuksen linjauksia tuovat kuitenkin esiin myös muut kuin viranomaistahot tai valtionhallinnon alaisissa ohjelmissa toimivat asiantuntijat, kuten haastatellut järjestö- tai säätötoimijat. Näin ollen hallinnolliset mediakasvatuksen linjaukset on omaksuttu muillakin kuin viranomaistahoilla. Asiantuntijoiden näkemyksissä heijastuivat pitkälti samansuuntaiset näkemykset kuin hallinnon kansallisissa linjauksissa tai muissa virallisissa ohjauksissa, joskin moni asiantuntija kehitti puheessaan mediakasvatuksen tai medialukutaidon käsitystään vielä linjauksissa kuvattua pidemmälle. Monesti myös organisaatioiden työn arvot kiinnittyivät osaksi laajempia arvopohjia ja kansallisia lakeja. Haastatteluissa nousi esille myös havainto työn arvon tai perusteiden olevan lähellä asiantuntijan omia henkilökohtaisia lähtökohtia.

"...values [of our organization], it becomes quickly connected with educational values, youth work values, cultural values...In that sense we are easily connected to bigger picture." (FI1)

"First of all, we are part of the Ministry of Education and Culture structure and there, in essence, I think one of the core values is to promote education as a means for a good life -- to support our cultural heritage, support the life skills or the civic skills that are needed in order to participate to the society, as a member of the society with full capabilities to be part and take part. -- Maybe more specifically, we focus on work where we try to create a better environment - and especially in relation to media - for children and young people to live." (FI2)

"I think the values what we do is pretty much the same as me for personal...I think that new media and all the things that are happening there are really giving challenges to the world, to the educators, to the government, to all kind of players, so we have to do something about it. Voilà, I think that's the key issue. We have to make sure that everyone at first knows the benefits and can use them cause they make our lives so much easier, so much more interesting. It's really like cultural but also practical. -- If I

would do media literacy policy in Belgium or in [my region,] I would take care that I would have a good balance between all of them.” (BE1)

Eurooppalaisiin linjauksiin esimerkiksi Euroopan Unionilta asiantuntijat eivät juurikaan nojanneet. Paikoin eurooppalaisia linjanvetoja pidettiin liialti teknisiin taitoihin ja suojeleun nojaavina.

”...(on the European level) it’s separate programs focusing only on safety issues that are not connected really to educational field. - - But I think we are step by step moving from this approach to more integrated approach.” (BE2)

Sen sijaan kansallisiksi koettuja kulttuurisia tekijöitä tuotiin mediakasvatuksen kehittämisen ja medialukutaitojen painotuksiin vaikuttaviksi tekijöiksi esimerkiksi Alankomaissa:

”We are all very into empowering children. I think that is the thing that really fits the Dutch thinking, it fits the Dutch mentality. We are not very protective people. We are very liberal.” (NL1)

Myös historialliset kehitysvaiheet ja laajempien kansallisten rakenteiden vaikutukset ja vertailu mediakasvatuksen kehittymiselle nousivat esille asiantuntijoiden puheissa.

”Because of the history of media education literacy, we are still working a lot with film education, on the information literacy regarding news papers in class room, et cetera.” (BE2)

”I think that there are few countries that are a little bit ahead, like the Netherlands, than ours. They [the Dutch] really have a whole media literacy culture. It’s really depending on the structure of your country, how it develops. We have a lot of organisations, intermediors who work on educational issues. We have a lot of structures on national level who support to the local players of education or libraries or other kind of issues. In the Netherlands, you have more, like the local players.” (BE1)

Mediakasvatuksen perustelujen ankkureiksi ja medialukutaidon kehittämistyön tarpeellisuuden puolesta puhuviksi seikoiksi eri maiden asiantuntijat nostivat melko samankaltaisia kannustimia tai työtä puoltavia tapoja. Tämä viittaisi jokseenkin naturalisoituneeseen tapaan kuvata mediakasvatuksen merkitystä ja medialukutaitojen tärkeyttä. Vaikka asiantuntijapuheessa korostuivat omanlaisensa modernin aktiivisen kansalaisuuden, osallisuuden ja medialukutaidon mukanaan tuomat paremmat mahdollisuudet elää tasapainoista elämää medioituneessa yhteiskunnassa, oli mukana myös huolta

lasten, nuorten ja toisaalta ikäihmisten ja erityisryhmien selviämisestä digitaalisessa mediamaailmassa. Yleisesti asiantuntijat kokivat työnsä vastaavan yhteiskunnallisiin muutoksiin ja omaksi tehtäväkseen tukea monipuolisesti kansalaisia kohtaamaan medioituneita ympäristöjä ja toimimaan niissä aktiivisesti ja monipuolisesti riskejä tunnistuen ja mahdollisuuksiin tarttuen. Osassa asiantuntijoiden puheita korostui erityisesti uusissa digitaalisissa ympäristöissä tarvittavat laaja-alaiset ja moniulotteiset taidot.

Huolen kulttuuria pohtiessa voidaan havaita, että huoli on nimenomaisesti liitetty tavanomaisimmin lapsiin ja nuoriin, joiden on nähty olevan voimattomia median epäsuotuisten vaikutusten edessä. Esimerkiksi suomalaisessa 2010-luvun mediakasvatuskeskustelussa on peräänkuulutettu aiempaa vahvemmin medialukutaitojen tarvetta myös laajemmissa ikä- ja kohderyhmissä (ks. Vilnilä 2015; Pääjärvi & Palsa 2015). Lapset ja nuoret sekä heidän parissa toimivat kasvattajat ovat perinteisesti olleet mediakasvatuksellisen toiminnan ja tutkimuksen ytimessä, vaikka mediakasvatukselle olisi kysyntää myös muissa ryhmissä (Pääjärvi & Palsa 2015; Kupiainen & Sintonen 2009, 29). Ihminen elinikäisenä oppijana ja mediakulttuurissa elävänä toimijana tarvitsee mediakasvatuksellisia avauksia ikään tai taustaan katsomatta; elinikäisyyden periaatetta on korostettu myös mediakasvatuksen kansainvälisessä kirjallisuudessa jo pitkään (Masterman 1991, 186). Jatkuvasti medioituvassa yhteiskunnassa media on tullut yhteiskunnan ja perinteisten sosialisaattoreiden väliin uutena identiteetin ja kasvun rakentajana (Buckingham 2003). Jatkuva kehittyminen liittyy myös medialukutaidon ajatteluun jatkumona, mikä tuli vahvasti esille myös tämän tutkielman asiantuntijoiden haastatteluissa. Myös Kupiainen ja Sintonen (2009, 15) näkevät medialukutaidon sosiaalisena ja elinikäisenä taitona, jota voi kehittää ja opetella tulematta sen suhteen koskaan kuitenkaan täydelliseksi.

Asiantuntijat toivat esille myös omassa taustaorganisaatiossaan ja yhteistyössä kentän kanssa kehiteltyjä medialukutaidon kompetenssimalleja, jotka on suunnattu palvelemaan kansallisia kenttiä ja tukemaan medialukutaidon tai mediakasvatuksen suunnittelua, arviointia ja kehittämistä. Asiantuntijat kuvasivat näiden kompetenssimallien syntyneen laajassa ja monialaisessa yhteistyössä erilaisten toimijoiden kanssa ja paikoin niiden toivotaan tukevan yhtenäisemmän mediakasvatuksen kehittymisessä. Kompetenssimallien laadinnassa on hyödynnetty myös tutkimusta ja mediakasvatukseen liittyviä teoretisointeja. Yleisesti osa haastateltavista tukeutui medialukutaitoa ja mediakasvatusta määritellesään tutkimukseen ja käsitteellistämisiin, osa viittasi myös suoraan keskeisinä pitämiinsä tutkijoihin ja teorioihin.

Haastatteluissa huomionarvoista oli, etteivät kansalliset kentät ja niillä mediakasvatukselle tai medialukutaidolle annetut merkitykset näytä syntyneen ainoastaan kansallisen kentän sisäisesti. Esimerkiksi Belgian hollanninkielisen alueen kohdalla kokonainen toimintamalli ja mediaviisauden

käsite on omaksuttu naapurimaasta Alankomaista, joissa medialukutaidon saralla oli tehty uusia kansallisia avauksia vastikään. Asiantuntijat toivat esimerkkejä myös muista Euroopan maista kuvatessaan oman maansa tai alueensa tilannetta.

”Our media education could be defined by a northern European and Nordic perspective to media and information literacy.” (FI2)

Haastateltujen asiantuntijoiden puheessa korostui mediataitojen näkeminen kaikille kuuluvana kansalaistaitona, demokraattisuuteen ja yksilön voimaantumiseen liittyvänä elementtinä, jonka merkitys medioituvassa kulttuurissa vain entisestään korostuu. Yhtäläillä kuten asiantuntijat totesivat, aktiivisiin ja kriittisiin medialukutaitoihin tähtäävän mediakasvatuksen merkitystä ja tarpeellisuutta on lähtökohtaisesti perusteltu vahvasti medioituneella arjella (Kotilainen ja Kivikuru 1999, 14). Medialukutaito ja mediakasvatus merkityksellistyvät tässä mielessä kansalaisuuden näkökulmasta ja yksilöllinen medialukutaito tässä ajassa merkittävänä kansalaistaitona.

Asiantuntijoiden medialukutaidon ja mediakasvatuksellisen toiminnan tavoitteiden kuvauksissa nousivat erityisesti keskeisiksi demokratia, osallisuus, kansalaisuus, sivistys sekä tietoisuuden, voimaantumisen ja valtautumisen ankkurit. Myös ilmaukset median valjastamisesta osallisuutta mahdollistajaksi, hyvinvoinnista ja mediasta nauttimisesta, digitaalisissa ympäristöissä selviämisestä ja navigoinnista saivat haastatteluissa vahvaa jalansijaa. Vähemmälle huomiolle asiantuntijoiden puheessa sen sijaan vaikuttavat jäävän työllistymisen tai markkinoiden tarpeisiin vastaamisen näkökulmat.

Osa asiantuntijoista näki mediakasvatuksen ja medialukutaidon tavoitteiden kiinnittyvän myös kysymyksiin yleisesti hyvästä elämästä. Hyvän elämän määritelmä ja sen elementit jäivät asiantuntijapuheessa kuitenkin määrittelemättä.

”Actually, we have set high level goal or objective for media education and we want to promote work towards good life. So that’s a kind of a philosophical goal for our work.” (FI2)

Jotkut asiantuntijoista liittivät puheeseensa elementtejä medialukutaitojen motiivien ja ihmisoikeuksien suhteesta, esimerkiksi perusteluja, että kaikilla on oikeus osallisuuteen ja tiedonsaantiin omassa yhteisössään.

”Globally, our departments work is based on the UN convention for human rights and convention in the rights of children. And those are the kind of international, global values on which our national legislation or policy guidelines are based on.” (FI2)

Medialukutaitoisten kansalaisten kasvattaminen ei ole mediakasvatuksen ainoa tavoite sinänsä, vaan siihen kytkeytyy myös muita yhteiskunnallisia tavoitteita ja kansalaisuuden ideaalin suoraa tai epäsuoraa rakentumista. Ajatuskulku etenee tiettyyn tapaan: a) medialukutaitoa saavuttamalla b) ihmisten on mahdollista tarttua haluttuihin yhteiskunnallisiin subjektiasemiin, jonka myötä c) yhteiskunnalliset ongelmat tulevat ratkaistuksi. (Uusitalo 2010, 75-76.) Hans Martens (2010, 6-9) toteaa, ettei mediakasvatuksen tavoitteena aina ole pelkkä medialukutaito tai aktiivinen kansalaisuus vaan myös esimerkiksi terveyden, estetiikan, koulun kulttuurin muutokset sekä työelämän, yrittäjyyden ja tietoyhteiskunnassa selviämisen kysymykset (ks. myös Rosenbaum ym. 2008, 11; Hobbs 1998, 22-23; Suoranta, Kauppila & Mäki-Ketelä 2012, 195).

Medialukutaitojen tukemiseen ja mediakasvatuksellisten edellytyksien luomiseen nivoutuu myös kaupallisia, uusia kuluttajia kasvattavia intressejä tai toisaalta kaupallisten toimijoiden yhteiskuntavastuun kantamista (Buckingham 2003, 202-203; Fastrez & De Smedt 2014, 5-6). Suojelun kysymyksille on keskusteluissa roolinsa, mutta nykyinen elämää monin tavoin läpäisevä mediakulttuuri siirtää painopistettä aktiivisten ja elinikäisten medialukutaitojen, tietoisuuden ja osallisuuden suuntaan (Jacquinot-Delaunay, Carlsson, Tayie & Pérez-Tornero 2008, 20-21).

Moderneista lukutaidoista keskustellessa palataan lopulta kysymyksiin osallisuuden keinoista ja tarkoituksista yhteiskunnassa, jolloin myös medialukutaidolle edellytetään demokraattisia ja kriittisiä lähtökohtia (Livingstone 2004). Näitä tutkimuslähtöisiä merkityksellistämisiä ja teoretisointeja summaten mediakasvatuksen pääasialliseksi tehtäväksi muodostuukin pyrkimys luoda ”emansipatorisia, demokraattisia ja autonomisuuteen tähtääviä edellytyksiä yksilölle mediakulttuurin puristuksessa” (Kupiainen 2005, 9).

Haastatteluissa suomalaisten asiantuntijoiden kuvauksissa mediakasvatuksen kohderyhmiksi nivoutuvat erityisesti lasten, nuorten ja heidän parissaan toimivien eri alojen ammattilaiset ja aikuiset, joiden työskentelyyn mediakasvatus tarjoaa tukea. Ranskankielisen Belgian asiantuntijan näkemykset mukailivat suomalaisasiantuntijoita. Myös alankomaalaisasiantuntijat painottivat erityisesti kouluikäisiä lapsia ja nuoria, vanhempia ja opettajia mediakasvatuksen osallisina tai erityisinä kohteina. Vaikka ajatus kaikkien kohderyhmien tärkeydestä esiintyy asiantuntijoiden puheissa, on toiminnan kohderyhmien valikoitumisen ja resurssien kohdentamisen suhteen tehty myös tarkkoja arvioita. Alankomaisen asiantuntijan organisaatio oli ottanut kohderyhmäkseen erityisesti 10-vuotiaat lapset:

"...when you reach the age of 10 then you get more involved with the social media activities. They are also capable of interacting through social media on a conscious level. So that when you have to be there to show them how it works, what it means for them and how important it is and how they can make it work for them and how they can avoid the risks because there are always risks there aswell. So that's why age 10. -- We investigated the target group of course and we noticed that when you go to secondary school at the age of 12 then something changes in the lives of these children. They get more and more involved in the internet and online communication. And on the other hand, the supervision of the parents drops down. -- And you see the risk behaviour at that age increases. So that's another reason why you have to be there in the early age to help them to make themselves more strong against it and that they know how to handle themselves." (NL2)

Hollanninkielisen Belgian asiantuntijan puheessa korostuivat muiden maiden asiantuntijoiden puheissa nousevien kohderyhmien lisäksi myös erityisryhmien, ikäihmisten ja yhteiskunnan vähäosaisten kansalaisten huomioiminen. Ammattialojen osalta suomalaiset tuovat esille erityisesti koulujen, varhaiskasvatuksen, kirjastojen, kulttuurilaitosten ja nuorisotyön näkökulmia. Samoin hollanninkielisessä Belgiassa mediakasvatukseen kytkeytyvien ammattikuntien moninaisuus korostuu ja esiin nostetaan myös sosiaaliala. Alankomaissa opettajien ja kasvatuksen ammattilaisten roolit painottuvat. Ranskankielisen Belgian osalta asiantuntijapuheessa korostuvat opettajat ja kasvattajat, kulttuurityöntekijät sekä osin myös journalistit. Osa haastateltavista korosti myös julkisten mediayhtiöiden aktiivista panosta medialukutaitojen edistämisessä.

Asiantuntijat liittivät erilaisia näkökulmia, kuten tieto- ja viestintäteknologian käytön osaksi kansallista mediakasvatuksen kenttää ja puhuessaan kansainvälisistä vertailuista.

"Finnish media education is defined not so narrowly. Meaning that we also tend to see any use of ICT in educational context is quite important area of media education. -- I think we have something special in Finland. I'm somehow seeing the international approaches more narrowed, more silo-based idea and thinking." (FII)

Elinikäisyys ja aikuiset kohderyhmänä herättivät uudenlaista problematiikkaa mediakasvatukselle:

"I think this lifewide, lifelong learning idea in media literacy is something which is difficult to solve. -- I'm more worried can we keep adults active in terms of learning new. And when learning new, what kind of agency are they taking then? Are they learning new to be able to judge more, for example, their childrens media use? Or could they find also new parenthood, new educational professionalism in themselves?" (FII)

Maiden välillä oli kuitenkin myös eri vivahteita sisältöjen painotuksissa, mutta kuten aiemmin on käynyt ilmi, myös osin erilaista käsitteellistämistä. Termien vaihtelusta huolimatta mediakasvatuksen, medialukutaidon ja mediaviisauden tai -sivistyksen kuvaukset ja sisällöt muistuttavat asiantuntijoiden puheissa pitkälti toisiaan. Vaikka yksi puhui medialukutaidosta ja toinen mediaviisaudesta, kuvaa kukin asiantuntija omalla tavallaan asian ydintä samansuuntaisesti laaja-alaiseksi, moninaiseksi, taitoihin, tietoihin, asenteisiin ja osallisuuteen liittyväksi kokonaisuudeksi. Haastatteluissa oli myös tavallista, että puhe risteili ja vaihteli eri termien välillä. Seuraavaan on nostettu poimintoja mediakasvatuksen ja medialukutaidon merkityksellistämistä ja niiden erityispiirteistä.

"The idea is that media education and media literacy do not cover the entire field of media wisdom, especially because they do not involve the attitude of a person, the productiveness of a person." (NL2)

"For us, the core is absolutely media literacy, and not media education. So we consider media literacy as a way to empower children and making them stronger in their usage of media. And this is according to the definition of media literacy from the Council of culture in the Netherlands. - - We are not considering children to be victims of the media, we see them as full bodies, full persons who you can really teach how to deal with media, how to become stronger in their usage of media. Because if you would consider them to be victims then you would try to protect them, and put them in a cocoon somewhere and not let them be in touch with the media... We let them (children) be in touch with the media and we also focus on the positive effects of media in their lives." (NL1)

"Yes, the problem of the two terms in English. In French it's easier, we have single statement which is 'éducation aux médias' which covers either media literacy and media education. - - As far as we understand the concept and the idea - one is the process and the other is more the output. -- all definition of media literacy is the one that is stated in the law (of the French-speaking Belgium). ...we used the common definition provided by the European Commission - - Besides that, we've developed, to make it (the definition of the law) more practical and more competences-oriented, we build a competences framework for media literacy..." (BE2)

Mediakasvatuksen ja medialukutaidon akateemisella teoretisoinnilla on kohdemaissa omat taustansa ja historiansa. Erityisesti suomalaisten asiantuntijoiden ja osin myös ranskankielisen Belgian asiantuntijoiden puheissa korostuu tutkimuksen ja käytännön välinen tärkeä vastavuoroinen suhde. Ranskankielisen Belgian asiantuntijan haastattelussa keskeiseksi nousi alueelle tuotetun medialukutaidon mallin kuvaukset, joissa mediakasvatuksen ja medialukutaitojen holistisuus ja lukutaidon eri ulottuvuuksia läpäisevä luonne korostuu. Yhteistyössä alan monialaisten ja -taustaisten toimijoiden ja tutkijoiden kanssa luotu matriisimainen malli ymmärtää medialukutaidon erilaisissa

mediaympäristöihin liittyvistä tehtävistä (lukeminen, kirjoittaminen, navigointi ja järjestäminen) suoriutumista edellyttäviksi kompetensseiksi, jotka suhteutuvat ja risteävät moninaisesti median teknisiin, informatiivisiin ja sosiaalisiin ulottuvuuksiin. Kehys koettiin hyödylliseksi mediakasvatuksen suunnittelussa, arvioinnissa kuin medialukutaitojen hahmottamisessakin.

"It's (creating the framework) a long work that we have achieved together in the framework of our organisation, associating researchers, pedagogs, media educators of course. So we agreed on general framework for media literacy identifying the main competences that are part of the media literacy project. -- The model is a table where we cross the social, informational and technical dimension with reading, writing, navigating and organizing. -- So the framework is an agreement between all the components of the organisation, different responsibilities of teaching in French speaking Belgium. We agreed that this model will be planted in every, in different media literacy frameworks. The school programs, master degree programs... So it is the same model we use for this. The origin of this model is coming from Henry Jenkins' work and the eleven core competences he identified a few years ago. - - When we try to implement media literacy inside the school system we need to provide a set of coherent competences that we try to achieve but we create this framework also for youth work, cultural work, social work etc., involved in media literacy." (BE2)

Toinen kohdema, jossa vastaavanlainen, viimeaikainen kompetenssimalli tuli esille oli Alankomaat, jossa on luotu kymmenkohtainen mediaviisauden eri osa-alueita kuvaava malli. Kompetenssimalli kuvaa mediaviisauden aloiksi median ymmärtämisen, käytön, viestinnän ja strategian, joiden alle täsmentyy tarkempia näkemyksiä. Myös muiden asiantuntijoiden organisaatiot ovat tuottaneet omia medialukutaidon mallejaan tai määritelmiään, esimerkkinä alankomainen säätiö, joka näkee kompetensseille neljä ulottuvuutta (tietoisuus, ymmärtäminen, asenne ja käyttäytyminen mediassa). Asiantuntijoiden kuvaukset kompetenssimalleista vaikuttivat mukailevan vahvasti ajatuksia laajenevista ja toisiaan läpäisevistä lukutaidoista, millä on yhtymäkohtia esimerkiksi moni- ja translukutaidon käsitteellistämisiin (ks. luku 2).

Niissä maissa, joissa oli luotu medialukutaidoille malli tai matriisi, pidettiin tämän aikaansaamista yhteistyöllä erityisen tarpeellisenä saavutettuna tavoitteena. Kompetenssimallien lisäksi asiantuntijat hahmottelivat medialukutaidon käsitettä laajoiksi, erilaisia lukutaitoja läpäiseviksi prosesseiksi ja osallistavaksi toiminnaksi, kuten seuraavassa:

"...of course the original, classical ways to define (media literacy) as the access, analysis and so on, and the kind of 'bildung' ideas behind it. But in addition to this sort of official way in European Union context or in British media education tradition...it's (also) about defining it from the perspective of

assessment for example. It can't be only about measurable and step-by-step, cumulative ways of seeing media literacy. It must be already in the participation. Is media literacy something you gain and you have that then as a skill, as knowledge, attitudes? And then, what is it (as) participation? You are involved, you're joined into media literacy activities...It's about a process, not only something measurable.”(FII)

Avainasemassa asiantuntijapuheissa näytti olevan mediakasvatuksen kysymysten kiinnittyminen kansalaisuuteen, demokratiaan ja kriittisyyteen, mikä osaltaan eroaa esimerkiksi suomalaisista virkamiespuheista ja -teksteistä paikallistetuista mediakasvatuksen painotuksista (Uusitalo 2015). Maria Ranieri (2016, 192) viittaa korkeakouluopiskelijoiden medialukutaitoja ja mediakasvatusta tutkineen Paul Mihailidisin (2008) väitöstutkimukseen. Mihailidis tunnistaa kyyniseksi kasvattamisen riskin ja esittää myös *holistisempaa* lähestymistapaa mediakasvatukselle, mikä näyttäytyy myös asiantuntijapuheiden ankkuroinneissa ja naturalisoinneissa. Mihailidis on hahmottanut suuntaviivoja, joilla mediakasvatuksella voidaan tähdätä kyynisyyden yli. Tämän suhteen mediakasvattajia kannustetaan läpinäkyvyyteen ja kriittisten taitojen ja kriittisen ymmärryksen välisten yhteyksien todentamiseen. Kriittinen ajattelu ei myöskään viittaa negatiiviseen ajatteluun, mikä heijastui myös asiantuntijahaastattelussa. Tutkielman teorialuvussa kuvatus kriittiseen apatiaan tai kyyniseksi kasvattamisen sijasta mediakasvatusta voidaan myös haastateltujen asiantuntijoiden puheissa kehittää kauaskantoisemmin systemaattisemman suunnittelun sekä tavoitteiden ja toimintatapojen jatkuvan ja kriittisen arvioinnin avulla.

Esimerkiksi Mihailidisin (2008), kuten useimpien haastateltujen asiantuntijoiden mukaan monipuolisten mediasisältöjen tuominen osaksi oppimista ja mediakasvatusta on merkityksellistä. Positiiviset ja negatiiviset mediaesimerkit valtavirta- ja vaihtoehtoisista medioista voivat moninaistaa mediasuhteita ja torjua kyynistä asennetta, jonka puitteissa mediaa saatetaan katsoa yksioikoisen pessimistisesti tai yhteiskunnallisten epäkohtien ainoana aiheuttajana. Näin median myönteiset ilmiöt ja mahdollisuudet ovat vaarassa jäädä varjoon, mikä huoletti myös tutkielman asiantuntijoita. Osana mediakasvatuksellista toimintaa voitaisiin Mihailidisin (2008) mukaan tarjota enemmän kuin vain pelkkää tietoa median viestien tai median tuotantotavoista, jolloin medialukutaitoon linkittyy laveampaa ajattelua kasvusta, osallisuudesta ja vuorovaikutuksesta. Laajaa kriittisen ajattelun ja mediataitojen tietoiset tavoittelut kaipaavat yleisesti systemaattisempia arviointeja ja harkittuja elementtejä. Medioiden kiinnittäminen demokratian ja kansalaisuuden kysymyksiin tukee opiskelijoiden kriittistä ja laajaa yhteiskunnallista ymmärrystä ja antaa avaimia valtautumiseen, voimautumiseen ja aktiiviseen kansalaisuuteen kyynisyyden sijaan. (Mihailidis 2008, 156-168.) Holistisessa lähestymistavassa sekä median analyysi

että tuotanto ovat keskiössä unohtamatta opiskelijoiden omien mediasuhteiden ja asenteiden huomioimista (ks. Buckingham 2003).

Myös Olli Vesterinen, Heikki Kynäslähti, Jarkko Mylläri, Sara Sintonen ja Sanna Vahtivuori (2015, 146-147) katsovat mediakasvatuksen kahden perinteisen ulottuvuuden - mediaosaamisen (learning about media) ja medialla oppimisen (learning with/through media) - painopisteen olevan muuttumassa. Viestinnän ja joukkotiedotuksen tutkimukseen nojannut kriittiseen analyysiin ja median ymmärtämiseen pureutuva mediaosaaminen on painottunut medialukutaidon käsitteeseen, joka nähdään haasteellisena. Median konvergoitumisen, verkon uusien mahdollisuuksien ja vuorovaikutteisempien ja moninaisempien mediaympäristöjen myötä mediakasvatuksen aikakausi siirtyy osallisuuden aikaan, jossa oma mediatuottaminen on entistä merkityksellisempää. Mediakasvatuksen painopiste näyttäisi olevan siirtymässä median hyödyntämiseen erilaisten sisältöjen opetuksessa. (Emt., 146-147.) Ottaessaan etäisyyttä median lukutaitoa korostavasta mediakasvatuskäsityksestä, Vesterinen ym. (2015, 152) hahmottelevat kolme osallisuuden tasoa: instrumentaalinen, kriittinen ja kommunikatiivinen. Taidolle lukea (kriittisesti) mediaa on edelleen kysyntää, mutta osallisuuden ajan mediakasvatuksessa entistä suurempaan rooliin nousevat Vesterisen ym. (2015, 153) näkökulmasta luova tuottaminen, valtautumisen tunne ja uudenlaiseen vastuullisuuteen asettautuminen.

Tämänsuuntaisiin mediakasvatuksen käsitteellisiin määrittelyihin ja kuvauksiin nojasivat myös asiantuntijat. Pohtiessaan mediakasvatuksen, medialukutaidon tai mediasivistyksen tavoitteita ja sen taustalla olevaa arvomaailmaa, tulivat asiantuntijat hyvin moninaisiin päätelmiin, joissa yhteneväisesti on kuitenkin nähtävissä mediakasvatuksen ja medialukutaidon suhteen jaettu merkitys kokonaisvaltaisuudesta, laajuudesta ja moninaisuudesta. Monen asiantuntijan puheessa moniulotteisuuden lisäksi korostuikin erityisesti eri näkökulmien välinen tasapaino.

"We see it [media and information literacy] as one of the basic civic skills of all citizens and of all ages. And meaning that media education is, it cannot be confined to any single part of formal education or informal education or as a task of only certain part of the society. It should be part of our every day work where we relate to each other - whether we are adults, whether we are professionals or parents or children and young people. So it's a very broad perspective." (FI2)

"...it (media literacy) comprises negative things, avoiding risks as well as exploiting the chances, the opportunities and benefits. It's a balance. You cannot do one without the other." (NL2)

Mediakasvatuskentän toimijoita kannustettiin yhteistyöhön, mutta myös oman toiminnan näkökulmien hahmottamiseen ja toimijoiden mediakäsitysten lähtökohtiin.

"Different actors should take their own perspective to media education as they see it." (FI2)

"(thinking about different approaches of different actors)...we have to come back to what does the media mean." (FI1)

"...they [professionals and actors in general] are very different in their environment. If you work in educational system your attitude is different than if you work in a library or in a museum or in a company. So that's very diverse. -- where they find each other is this passion about that we want to teach children, we want to make sure that everyone uses the new opportunities (of media) to their advantage. -- We (in our organisation) always go a level higher and try to inspire on the common ground and that is to make the world a little better by using media." (NL2)

Tiivistäen asiantuntijapuheessa nousi yhteisesti esille eräänlainen ideaali tai toive holistisesta eli kokonaisvaltaisesta, elinikäisestä mediakasvatuksesta demokraattisessa yhteiskunnassa sekä laaja-alaisesta ja moniulotteisesta medialukutaidosta, joka tukee yksilön toimintaa muuttuvassa ja transkulttuurisessa mediaympäristössä ja -yhteisöissä. Tässä muodostuvaa sosiaalista representaatiota kuvataan tarkemmin kuviossa 2 (s. 93). Asiantuntijat korostivat merkitysten muotoutuneen alojen yhteisessä kollektiivisessa kehittämisessä. Merkitysten taustalla vaikuttivat oman maan sekä laajemman mediakasvatustutkimuksen käsitteelliset virtaukset, joita on omaksuttu mediakasvatuksen kehittämiseen ja linjaamiseen ja punottu käytännön tarpeisiin.

5.2 Kestävän mediakasvatuksen kaipuu: representaation haasteita ja mahdollisuuksia

Tiedonantajat tuottivat myös näkemyksiä edellä kuvattua, asiantuntijoiden puheessa eräänlaisena ideaalina näyttäytyvää holistisen mediakasvatuksen sosiaalista representaatiota haastavista ja toisaalta mahdollistavista tekijöistä. Vaikka tutkielmassa mukana olevien maiden mediakasvatusolosuhteet ja näkökannat muistuttavat toisiaan, on mediakasvatuksen kehittäminen edistynyt eritahtisesti. Esimerkiksi siinä missä haastateltavat Suomesta ja Belgian Vallonian alueelta tuovat esille näkemyksiä mediakasvatuksen pitkästä historiasta viime vuosikymmeniltä, keskittyvät alankomaisten ja Belgian hollanninkielisen alueen asiantuntijat kuvaamaan kehitystä lähinnä viime vuosien perspektiivistä. Kaikki haastateltavat kuitenkin pitävät merkityksellisenä mediakasvatuksen kehittämisestä nimenomaan kansallisella tasolla. Haastateltujen asiantuntijoiden näkemykset mukailevat pääosin luvussa 4

kuvattuja, ANR Translit -tutkimushankkeen maaraporteissa esille tuotuja kehityskaaria ja tulevaisuuden kehittämiskohtia.

Haastateltavat toivat esille, että kaikissa kohdemaissa koulut ja opettajat toimivat ja suunnittelevat opetusta pitkälti itsenäisesti. Tätä autonomiaa suhtauduttiin lähtökohtaisesti myönteisenä asiana, mutta sen haasteena pidettiin sen tuottamia, eriaikaisia olosuhteita ja mediakasvatuksen saralla varsin vaihtelevia käytäntöjä. Keskeisimmin asiantuntijat kaipasivat koulujen mediakasvatukseen laajasti opetukseen sisällytettyä roolia.

”School will not survive in the future society if it’s still in little boxes. -- We know that developing media literacy competences cannot be effective in a small piece of one hour during two or three years, it’s not enough. It’s not efficient because the way we are engaging media literacy needs also more integrated approach. - - there is a need for trans-disciplinary approach.” (BE2)

Opettajankoulutuksen hitaasti muuttuvat rakenteet näyttäytyivät osalle haastatelluista asiantuntijoista mediakasvatuksen juurruttamisen haasteena. Samoin aiheen asema koulujen opetussuunnitelmissa askarrutti asiantuntijoita. Erityisesti maissa, joissa mediakasvatus ei ollut haastatteluhetkellä osa valtakunnallisia opetussuunnitelmia, tätä pidettiin yhtenä suurimmista haasteista medialukutaidon tasavertaisuuden näkökulmasta. Esille tuotiin huolta lasten ja nuorten eriarvoisesta asemasta suhteessa osallisuuteen medialukutaitojen opetuksessa. Mediakasvatuksen todettiin olevan vielä keväällä 2014 kohtuullisen tuntematon aihe suurelle yleisölle. Aktiivisen julkisen keskustelun myötä nähtiin myös mahdollisuus kehittää opettajankoulutuksen rakenteita ja poliittista painoarvoa aiheelle. Asiantuntijat kokivat mediakasvatuksen edistämisen arvoiseksi myös sillä aikaa, kun hitaaksi koetut hallinnolliset, opetussuunnitelmia koskevat uudistukset olivat vasta muovautumassa.

”Media education is still not well known area, and it’s not well understood area, so there’s a huge need for public discussion, public debate, promotion of the ideas publically but also then in the formal education of the professionals. -- It’s extremely difficult because of the large independence of the (teacher) training institutions, like universities have pretty much complete freedom to decide about the content of their education. -- I think the only way to reach something like this would be the kind of public understanding of the importance of these issues and we go into very deep kind of societal political questions there. -- I think only through this kind of debate we can change the political atmosphere because at the end these decisions need political support and political decision making. It’s the parliament who decides about these large issues.” (FI2)

”Although we are proud of our school system and schools and teachers, there is so much work to do there. It’s something related to how coordinated it must be, how obliged they are to do media

education things. And still we know that teachers must build their professional agency, they must rebuild it for media education.” (FII)

”It’s [media literacy] not involved, it’s not mandatory in the curricula. We had this discussion (about whether to make media literacy a separate subject or cross-curricular theme) two years ago with primary school and then we concluded, well, it will take a lot effort to follow the legislation route. In the meanwhile we can all wait and sit back and watch and do nothing. But we can also do a lot without having legislation basis, so why don’t we do that.” (NL2)

”They [educators, teachers, schools] don’t think they’re not competent enough or they think that their people can’t manage. But that’s not true. Sometimes they just need a little encouragement, training, support. And there is very much good will. But everyone has another ideal and you have mostly also the balance between - people are really good in ICT or people are really good in pedagogical, and the bridge between that is not very easy.” (BE1)

Mediakasvatuksen kehittämistä tapahtuu osittain myös ristiriitaisessa toimintaympäristössä. Esimerkiksi mediakasvatuksen hallinnan tekemiset (Uusitalo 2015) haastoivat omalla tavallaan mediakasvatuksen kehittämistä tietyissä määrin ja kahtalaisesti. Mediakasvatuksen sirpaloituminen osaksi eri hallinnan aloja nähtiin ilmiölle tyypillisenä, mutta sen kehittämistä haastavana tekijänä. Kohdemaissa mediakasvatuksen tai medialukutaidon edistäminen on kulttuuripolitiikan ja median hallinnon alojen vastuulla, ei juurikaan opetuksen tai kasvatuksen aloilla, joskin jonkin tason yhteistyötä on toteutettu. Haastateltavat kokivat mediakasvatuksen edistämisen haasteeksi sirpaleisen hallinnon ja epäyhtenäisen poliittisen ohjaamisen aiheen tiimoilta. Monin kohdin tuli esiin selkeän vetovastuun puuttuminen. Mediakasvatus koettiin eräänlaiseksi kuumaksi perunaksi, jota heitellään hallinnon alalta toiselle tai että sen rakenteiden ja resurssien systemaattinen kehittäminen jää vain tietyn valtionhallinnon sektorin alle, jolloin kokonaisvaltaisuuden ajatus ei rakenteellisella tasolla toteudu. Valtionhallinnon tekijöiltä toivottiin monin kohdin aktiivisempaa ja eri hallinnon sektoreita entistä vahvemmin läpäisevää otetta. Usein esille tuotiin aiheen merkityksen korostumista erilaisissa julkisissa avauksissa, linjanvedoissa ja puheissa, mutta konkreettiseen tukeen ja asian edistämiseen kaivattiin voimakkaampia panostuksia. Seuraava esimerkki kuvaa hallinnon ja medialukutaidon opetussuunnitelmiin sisällyttämisen haasteita:

”At this moment, they [legislative actors] are all looking at each other, every participant, ‘well you have to adjust the legislation’, the other say that ‘we have to have less rules’ and then we will go about teaching 21st century skills. Then say well, we want to do it but we need the right lesson material and they’re not there. So you keep moving the ball and no one has to act or is obliged to act. And that’s what we try to change.” (NL2)

Toisaalta osa asiantuntijoista koki myös muuttuvan poliittisen kentän ja esimerkiksi maassa tai alueella lähestyvien vaalien vaikuttavan mediakasvatuksen ja medialukutaitojen edistämisen edellytyksiin. Esimerkiksi Flanderin alueen asiantuntija totesi tietyillä poliittisilla päättäjiä olleen merkittävää vaikutusta kansallisen toimenpideohjelman muotoutumiseen. Poliittisten voimasuhteiden muuttuminen ja niiden vaikutus kansallisen tahon hallintoon nähtiin ennakoimattomana ja kehittämistyön kestävä ja pitkäkestoista suunnittelua haastavana tekijänä.

Osaltaan haastavaksi todettiin myös kasvatuksen, opetuksen, paikoin myös opettajuuden muuttuminen verkkaisesti. Vaikka mediakasvatuksellisia ulottuvuuksia on tuotu osaksi opetussuunnitelmia vahvemmin ja erityisesti läpäisevänä periaatteena ja moni opettaja toteuttaa medialukutaitojen kehittämiseen tähtäävää opetusta omassa työssään, toivat haastateltavat esille rakenteiden ja opettajan perus- ja täydennyskoulutusten kehittämisen erittäin tärkeänä elementtinä mediakasvatuksen laajemmassa kansallisen tason kehittämisessä.

Osa asiantuntijoista kiinnitti huomioita kaupallisten toimijoiden rooliin. Erään haastateltavan mukaan hänen edustamansa organisaation keskeinen lähitulevaisuuden tavoite onkin juuri yrityskentän aktivoiminen mediakasvatusaloitteiden sponsorointiin.

Pienessä osassa haastatteluja korostettiin myös lasten ja nuorten kuulemisen ja osallistamisen merkitystä suhteessa mediakasvatuksen kehittämiseen.

”[as a point of future development] ...to find ways to create true participation for children and young people for all the work we do and with this I mean us, all the different organizations.” (FI2)

Kukaan haastateltavista ei maininnut muuttuvan mediaympäristön ja teknologian haastavan kokonaisvaltaisen mediakasvatuksen kehittämistä. Median jatkuvaa muuttumista ja uusien välineiden mukaan tulemistä pidettiin eräänlaisena ”itsestäänselvyytenä” tai mahdollisuutena, johon kokonaisvaltaisen mediakasvatuksen ajatellaan sopeutuvan.

Kaikki haastateltavat pitivät alalla tehtävää moninaista yhteistyötä ja monia erilaisia toimijoita kokoavaa kenttää ensisijaisesti hyvin merkityksellisenä ja hedelmällisenä kokonaisvaltaisen mediakasvatuksen kehittämisen kannalta.

“The main purpose for us is to embed.” (BE2)

Osalla haastateltavista oli myös ristiriitaisia kokemuksia yhteistyön tekemisestä. Eräs haastatelluista painotti kansallisen koordinaation saattavan aiheuttaa myös valikointia tai arvottamista sille, mitkä mediakasvatustoimijoita pidetään tukemisen arvoisina. Esille tuotiin myös toimijoiden väliseen

kilpailuun viittaavia seikkoja, mustamaalaamista sekä ulosjättämisen kokemuksia yhteisten, koko toimialaa koskevien linjausten suunnitteluprosessissa. Yhteistyön liiallisella koordinoinnilla tai ylhäältä annetuilla ohjeilla nähtiin myös epäsuotuisia vaikutuksia.

"I think that the co-operation between organizations could be improved still...on the other hand, maybe it's also impossible that everybody works together with everybody well. There are too many interests. There are too many organizations that are not independent of subsidies." (NL1)

"If it is less coordinated I think it's also a fruitful standing point or starting point for co-operation. When things go really coordinated, I think many things are lost there." (FI1)

"...it's not our task (as a coordinator) to diminish or sanitize or do something in the field. They are there (in the network coordinated by the organisation) and they have a reason to be there." (NL2)

Mediakasvatuksen ja sen sisältöjen kehittämiseksi oli tyypillistä kaikissa kohdemaissa projekti- ja hankeperustaisuus, minkä moni asiantuntija toi esille erityisenä, koko alan kehittymistä, työn suunnitelmallisuutta ja jatkuvuutta haastavana seikkana. Uusille innovaatioille ja ideoille mediakasvatuksen saralla on asiantuntijoiden mukaan tärkeä ja elinehtoinen tarpeensa, mutta osa haastatelluista näki tämän tuottavan alalle sirpaleisuutta ja osin myös päällekkäisiä toimintoja. Toimijakentän sirpaleisuuteen sekä hallinnon ja rahoituksen haasteisiin liittyen osa asiantuntijoista korosti myös mediakasvatuksen kohderyhmien ja medialukutaitojen suhteen tehtäviä valintoja. Alalle kaivattiin hallinnollisen eheyden lisäksi moninaisempaa tukea eri-ikäisten ja erilaisista taustoista tulevien kansalaisten medialukutaitojen kehittämiseen. Kaikissa kolmessa kohdemaassa oli tavallista, että medialukutaitojen tukeminen kytkeytyy erityisesti lapsiin ja nuoriin, vaikka olennaista tarvetta aikuisväestön ja erityisryhmien kohdalla nostettiin melko vahvasti esille.

Tiiviimpää yhteistyötä kaivattiin paitsi mediakasvatusta kehittävien ja sitä pääasiassa toteuttavien toimijoiden kesken, myös alueellisten ja kunnallisten toimijoiden välille.

"...finding ways to help the municipal actors to co-operate and use their resources more efficiently and co-operatively." (FI2)

Asiantuntijat reflektoivat haastatteluissa mediakasvatuksen kehittymisen kannalta merkittäviä tekijöitä ja onnistumisia oman organisaationsa näkökulmasta. Lisäksi he pohtivat kokonaisvaltaisen mediakasvatuksen ja medialukutaitojen kehittämistä erityisesti tukevia ja mahdollistavia tekijöitä kansallisella tasolla. Kaikkein keskeisimmäksi mediakasvatuksen kehittymistä tukevaksi elementiksi nousi haastatteluissa jo edellä mainittu laaja-alainen ja moninainen yhteistyö kansallisilla kentillä.

"We are sharing together. Even if people around the table (organization's stakeholders, actors of media education) are coming from different backgrounds, we agreed on the core values regarding media literacy which is linked to citizenship development. That's the first topic or the value that we are sharing in the media literacy project at a whole. - - Autonomy of the citizen regarding the media field, that's also a core value that we are sharing. The main value for media literacy, the way we engage media literacy, is we are focusing on developing skills and competences to the citizen so that they are able to be autonomous in their media use at a different age of the life." (BE2)

Toiminnan koordinointi ja ylipäänsä alan, sen toiminnan ja toimijuuksien hahmottuminen koettiin merkitykselliseksi, jotta medialukutaitojen tukemista voitaisiin kehittää johdonmukaisesti ja kauaskantoisesti.

"... in Finland we have managed to do something very differently compared to most other countries in Europe in succeeding to co-operate so well between the public sector and non-governmental sector and the business sector. -- our [organization's] success is based on the co-operation with all the other actors. So because we are a small organisation, we don't have resources to do the practical work we rely on the success of all the other, all the other players in the field who want to work and co-operate with us as well." (FI2)

Monen haastateltavan mukaan kentällä on nähtävissä erilaisia lähtökohtia tai näkökulmia mediakasvatukseen (esim. teknologinen, kriittinen, kulttuurinen ja suojelullinen näkökulma), mutta asiantuntijat eivät kokeneet kansallisia kenttiä erityisen jakautuneiksi tässä suhteessa. Moni piti tärkeänä mediakasvatuksen moninaisuutta ja sitä, että alalla on toimijoita, jotka tukevat ja toteuttavat mediakasvatusta erilaisista näkökulmista, mutta näiden näkökulmien välisen tasapainon merkitystä korostettiin asiantuntijoiden puheissa vahvasti. Haastattelut toivat selvästi esille asiantuntijoiden näkemyksen mediakasvatuksesta kokonaisvaltaisena ilmiönä ja medialukutaitoa moniulotteisena taitojen kimppuna, jonka suhteen myös yksilöä ja yhteisöjä tulee katsoa kokonaisuutena.

"...bringing together different views and different actors, I think it's already a basic value for media education and for us." (FI1)

"Historically media educators and the ICT educators were two separate worlds...we discussed a lot during the last years trying to find solution (before this framework was created)...This technical approach has to be linked with informational and social concerns. -- Also the shift regarding the internet safety is still a discussion but the reposition of the safety as an output of media literacy is...one achievement. I mean, it was not the case 5 years ago when media educators were still people focused on safety." (BE2)

"There are different angles but it's changing... the first group the media educators are more about the old media. And (besides this) you have the group that was more about the new media... And these had really different approaches. So the first one was more cultural, more like creativity, more artistic really. And the second one was like focusing on the practical skills and how to use programs. -- I think because the media wisdom, the media savvy idea was born in 2009 in Flanders they started to come together. Really now it's a mix or something but they are closer to each other. These two groups are really fundamental, the core business is media literacy. -- I think that it's good that it's coming together, because otherwise you really speak another language but actually you're really talking about the same." (BE1)

Kaikki asiantuntijat korostivat yhteistyön merkitystä mediakasvatuksen kehittämisessä ja pitivät sitä mahdollisimman laajan medialukutaidon saavuttamisen kannalta tärkeänä tekijänä. Asiantuntijoiden kuvatessa mediakasvatuksen alan kannalta keskeisimpiä toimijuuksia, ei maiden välillä ollut havaittavissa merkittäviä eroja. Asiantuntijat näkivät mediakasvatuksen kannalta keskeisiksi mediakasvatusta linjaavat valtion virkamiehet ja viranomaiset, teeman ympärille muodostuneet asiantuntijakeskukset tai toimintaohjelmiin perustuvat, valtiorahoitteiset hankeohjelmat. Kaikissa maissa kansalaisyhteiskunta ja järjestökenttä ja näiden monialaiset toimijat nähtiin erityisen aktiivisena ja merkittävänä mediakasvatuksen kannalta. Toimijuutta mediakasvatuksen saralla katsottiin olevan myös opettajilla ja muilla yksittäisillä ammattilaisilla sekä osin myös tutkimuksen tekijöillä.

"...it [variety of different NGO's] gives a good diverse choice also for people to get support and help for everyday questions and that's one area where I think NGO's are doing great work. -- NGO's are formed by people who are willing to commit to the work of the NGO. -- there are a lot of highly committed people which is great source and value for the society." (FI2)

Maiden mediakasvatuksen kehittymisen historia näyttää kuitenkin vaikuttavan tähän haastattelujen perusteella joiltain osin. Asiantuntijat, joiden kansallisilla kentillä voidaan nähdä pitkäaikaista kehitystä, toivat esille moninaisesti esimerkkejä niin uusien kuin perinteisempinä pidettyjen medioiden (elokuvat, sanomalehdet, televisio, radio) parissa tehtävästä mediakasvatuksesta sekä uudempiin mediaympäristöihin (internet, sosiaalinen media, digitaaliset ympäristöt) liittyvästä toiminnasta. Maissa, joissa mediakasvatuksen historia on tuoreempaa, näyttää korostuvan uusien, erityisesti digitaalisten mediaympäristöjen parissa tehtävä mediakasvatus ja medialukutaitojen edistäminen. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, ettei tällaisissa maissa tai alueilla olisi kehitetty mediakasvatusta ja tehty medialukutaitoa edistäviä aloitteita ja hankkeita myös perinteisempien medioiden tai välineiden parissa, vaikka uudet mediaympäristöt olisivatkin haastateltavien puheissa korostuneet. Näkemyksiin saattaa vaikuttaa myös asiantuntijoiden taustaorganisaatioiden asemoituminen tietyn hallinnonalan alaisuuteen.

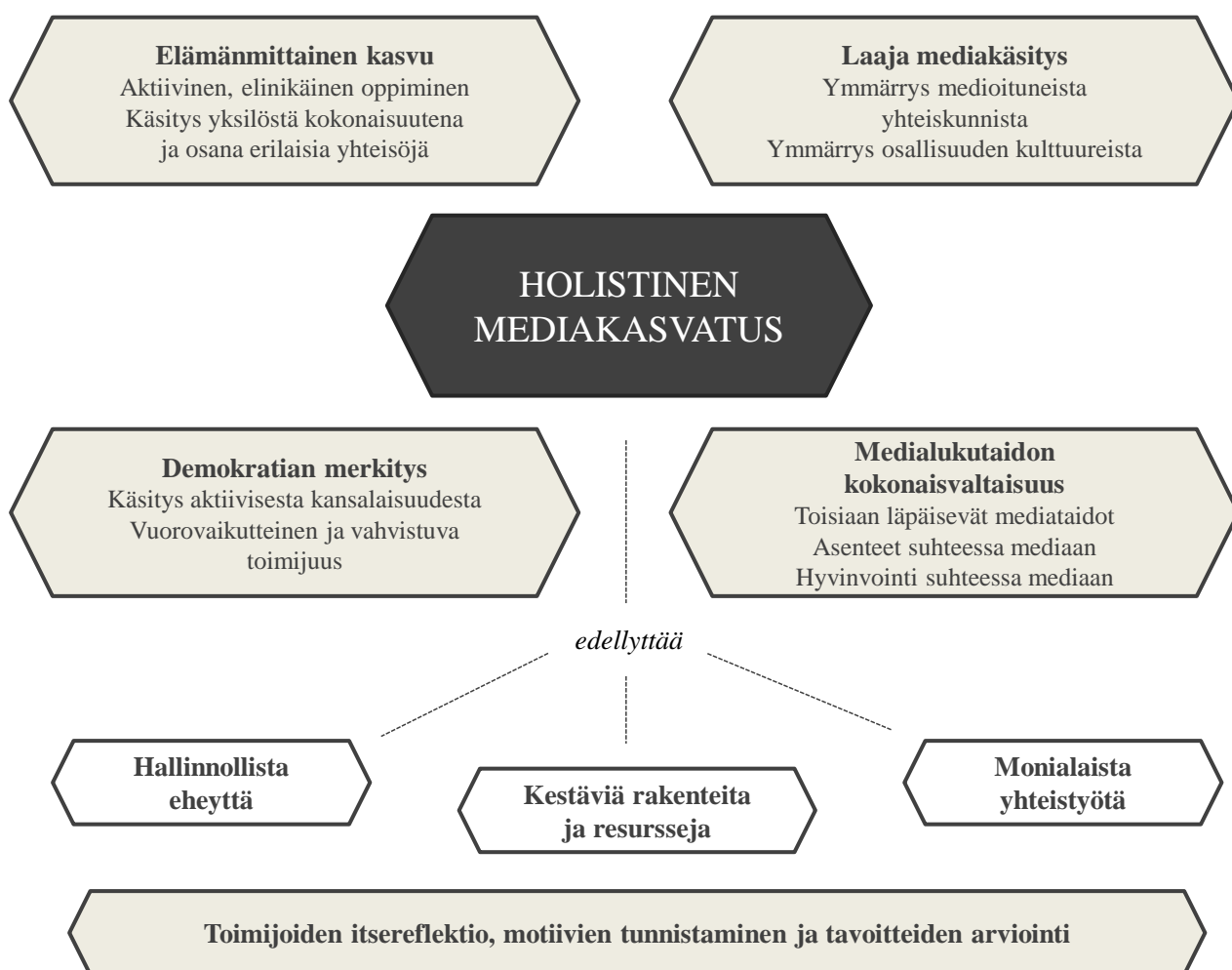
Mediakasvatuksen saralla tehty toimintojen koordinointi ja alan yhteistyön tukeminen nähtiin monin paikoin yhdeksi keskeiseksi mediakasvatusta edistäneeksi tekijäksi. Myös laajan tiedotustyön katsottiin rakentaneen siltoja mediakasvatustoimijoiden välillä ja tukeneen mediakasvatuksen kansallista kehitystä ja koheesiota. Yhdistämisen ajatus korostui kunkin asiantuntijan puheissa monin eri tavoin. Alan verkostoja, toimintaa ja käytäntöjä haluttiin yhdistää entistä kokonaisvaltaisemman käsityksen ja työn takaamiseksi. Medialukutaidolle nähtiin monia erilaisia ulottuvuuksia, jotka kaikki kuitenkin nähtiin yhtäläillä tärkeinä ja toisiaan tukevinä medialukutaidon osina. Samoin erilaiset toimijat ja toiminnan tavoitteet ja muodot alalla koettiin tärkeiksi, mutta myös niiden saattaminen yhteen ja vahvemman yhteistyön äärelle. Hallinnolta kaivattiin kestävien resurssien ja rakenteiden lisäksi erityistä monialaisuutta ja vankempaa, mediakasvatuksen ja medialukutaidon eri ulottuvuudet paremmin huomioivaa poikkihallinnollista yhteistyötä. Mediakasvatuksen ei asiantuntijapuheissa katsottu olevan vain elämän varhaisten vaiheiden asia, vaan medialukutaitoja tulisi tukea elinikäisesti.

Divina Frau-Meigsin kehittelemät näkemykset mediakasvatuksesta ja medialukutaidosta heijastavat holistista lähestymistapaa ja asiantuntijapuheissa esille tulleita medialukutaitokuvauksia. Frau-Meigs (2012; 2013) kuvaa uudenlaista mediakasvatusta ja medialukutaitoa translukutaidon käsitteellä, jolle on ominaista moninaisten käytäntöjen ja taitojen yhteenliittymisen ja siirrettävyys erilaisissa informaatioon liittyvissä tilanteissa ja suhteissa. Translukutaidon käsitteessä lähtökohtana oppimiselle ei ole vain koulu, vaan myös sen ulkopuoliset ympäristöt, henkilökohtaisen ja ammatillisen elämänpiirin ja ulottuu aina kansallisiin ja monikulttuurisiin kohtaamisiin oman maan ja sen rajojen ulkopuolella. (Emt.) Uudenlaisiin, verkon myötä muuttuneisiin luku- ja kirjoitustaitoihin perustava translukutaito pitää sisällään myös digitaaliseen konvergenssin kahtalaisia merkityksiä. Konvergenssin myötä nykylukutaitoihin kytkeytyy erityisiä monimediallisia ulottuvuuksia; lukemisen, kirjoittamisen, laskemisen ja arvioinnin taitoja niin painetuissa kuin digitaalisissa mediaympäristöissä ja välineissä. Toiseksi rajoja ylittävät monimediaiset ulottuvuudet asettavat vaatimuksia digitaalisesti kestäväälle lukutaidolle. Tällä Frau-Meigs (2013) tarkoittaa esimerkiksi digitaalisten ympäristöissä tarvittavan ohjelmointitaidon lisäksi informaation haun, testaamisen, vahvistamisen ja muokkaamisen kykyä niin ohjelmoinnin, viestinnän kuin kirjastotieteiden konteksteissa, joissa informaatio voi näyttäytyä koodina, uutisina ja datana. Käsitteellä tavoitetaan myös osallisuuden ilmiötä joukkoistamisesta ja joukkoälystä tiedon jakamiseen ja yhdessä rakentamiseen. (Emt., 177, 187.) Esimerkiksi medialukutaitoa sisältävän monilukutaidon käsitteelliset ulottuvuudet saattavat kuitenkin olla jo riittämättömiä nykyisissä transkulttuurissa, ylitraajaisissa (media)ympäristöissä, joissa lukutaidon näkökulmat eivät synny enää vain yhdestä kulttuurista tai kontekstista, vaan niiden leikkauspisteissä ja vuorovaikutuksessa (Kupiainen ym. 2015, 22-23).

Translukutaidollisia ulottuvuuksia ja elemnettejä esiintyi myös asiantuntijahaastatteluissa monin kohdin ja kaikkien kohdemaiden edustajien puheissa. Näitä siellä täällä haastatteluja ilmentyneitä, holistista sosiaalista representaatiota tukevia näkemyksiä tiivistää ja kuvaa olennaisesti seuraava lainaus:

“We are not, in the first place, in the world of media literacy. We are in a world of literacy towards anything we do.”(FII)

Tutkielman tulosluvun päätteeksi kuvataan seuraavassa kuviossa 2 tutkielman eurooppalaisissa asiantuntijapuheissa rakentuvan holistisen mediakasvatuksen sosiaalisen representaation keskeisimmät ulottuvuudet ja sen edellytykset. Eri ulottuvuudet lomittuvat ja risteävät suhteessa toisiinsa, mikä kuvaa yhteiskuntien ja mediakulttuurin muutosten mukana yhä uudelleen muotoutuvan ilmiön moniulotteisuutta. Sosiaalisen representaation keskipisteessä on ajatus kokonaisvaltaisuudesta ja suhteesta yksilöön, mediakulttuuriin ja medialukutaitoihin. Mediakasvatuksessa oli asiantuntijoiden mukaan erityisesti kyse yhdistämisestä, tasapainon löytämisestä.



KUVIO 2. Holistisen mediakasvatuksen sosiaalisen representaation rakentuminen asiantuntijapuheissa.

Asiantuntijat tunnistivat mediakasvatuksen eri näkökulmia, kuten vaikkapa kulttuurisia, suojelullisia, yhteiskunnallisia ja tieto- ja viestintäteknologisiin taitoihin kytkeytyviä asemoiteja omissa kansallisissa konteksteissaan, mutta katsoivat mediakasvatuksen joko jo olevan tai vahvasti tavoittelevan eri näkökulmista ammentavaa, laajempaa kokonaisuutta, jossa kaikki näkökulmat tukevat toisiaan. Holistiseen mediakasvatukseen kytkeytyy ajatus kokonaisvaltaisista, risteävistä medialukutaidoista, jotka myös lomittuvat ja vahvistuvat suhteessa muihin yksilön osaamisen alueisiin.

Asiantuntijoiden puheissa mediakasvatus rakentuu käsityksille kasvun ja oppimisen elämänmittaisuudesta. Puheet heijastivat kokonaisvaltaista ihmiskäsitystä ja ymmärrystä ihmisestä osana erilaisia yhteisöjä, myös mediakulttuureissa. Mediakasvatuksen asiantuntijoiden puheissa ymmärrys mediasta ja mediakulttuureista oli laaja ja moniulotteinen. Media ei rajoitu vain tiettyihin välineisiin, vaan se ymmärretään kokonaisvaltaisena, ihmisten elämää ja yhteiskuntaa läpäisevänä muuttuvana ilmiönä. Asiantuntijoiden näkemykset refleктоivat lisäksi osallisuuden kulttuurin ulottuvuuksia, joissa yksilöille ja yhteisöille tarjoutuu uudenlaisia, aktiivisia toimijuuksia.

Haastattelujen pohjalta rakentuneeseen holistisen mediakasvatuksen sosiaaliseen representaatioon asiantuntijat liittivät vahvasti demokratian merkityksiä ja kaikkien kansalaisten oikeutta päästä osaksi mediakasvatusta, vaikka asiantuntijoiden työ ja oman organisaation kohderyhmät olisivatkin rajattuja. Asiantuntijoiden puheessa näyttäytyi myös käsitys mediakasvatuksen avulla vahvistuvasta toimijuudesta, joka kehittyy ja muodostuu moninaisissa yhteiskunnan, yhteisöjen ja yksilöiden välisissä vuorovaikutteisissa suhteissa. Medialukutaidot heijastuivat asiantuntijoiden näkemyksissä yksittäisten taitojen sijaan laaja-alaisena, erilaisten taitojen, asenteiden ja suhteiden kokonaisuutena tai yhdistelmänä, joka tukee mediakulttuurissa elävien yksilön osallisuutta, hyvinvointia ja jatkuvaa kehittymistä. Yhteiskunta ja elämän eri osa-alueita läpäisevässä mediakulttuurissa medialukutaitoihin liittyy ajatus ylittävistä, uudenlaisista luku- ja kirjoitustaidoista, jotka huomioivat ihmisen tuntevana, kokevana, tietävänä ja taitavana, erilaisiin yhteisöihin kiinnittyvänä aktiivisena ja oppivana toimijana.

Kuviossa 2 esitetyt holistisen mediakasvatuksen sosiaalisen representaation ulottuvuudet saavat konkreettisia, rakenteellisia raameja asiantuntijoiden kuvatessa mediakasvatusta haastavia ja mahdollistavia tekijöitä. Holistiseksi käsitetyn mediakasvatuksen edellytyksiksi muodostuu eheä, eri aloja ja näkökulmia yhteenliittävä ja yhteistyötä tekevä hallinto, kestävät rakenteet ja nykyistä vakaammat ja riittävämmät resurssit sekä mediakasvatuksen erilaisia näkökulmia ja osaamista yhteenliittävää monialaista yhteistyötä. Toisin sanoen asiantuntijoiden puheissa heijastui kokonaisvaltaisen mediakasvatuksen mahdollistamisen vuoksi tarve kestäville rakenteille ja resursseille, jotka edesauttavat pitkäjänteisen, demokraattisesti kaikille kansalaisille saavutettavan mediakasvatuksen kehittämistä. Asiantuntijoiden puheissa nousi esille strategisen kehittämisen ja

itsereflektion olennaisuus. Kehittämisen taustalla olevia motiiveja ja tavoitteita tulisi asiantuntijoiden puheissa tarkastella säännöllisesti ja kriittisesti. Muuttavassa mediakulttuurissa ja yhteiskunnallisissa olosuhteissa jatkuva toiminnan arviointi ja fokusointi näyttäytyivät merkityksellisinä.

Tämä tutkielma rajautuu kolmeen eurooppalaismaahan, joissa osassa mediakasvatusta on alettu kehittämään varhaisemmassa vaiheessa, kun osassa maita tai alueita panostukset ovat viimeaikaisempia. Tämä näkyy erityisesti Belgiassa, jossa flaaminkielinen mediakasvatus alan perinne on ranskankielistä aluetta nuorempi. Mediakasvatuksen kehittämistä ei siis ”aloiteta alusta”, vaan maan kansalliset lähtökohdat huomioiden ja kiinnittymällä mediakulttuurin sen hetkiseen tilaan ja ympäristöihin. Kansallisia kenttiä ja niiden historiaa tarkastellessa voidaan havaita, että mediakasvatuksen systemaattisempi kehittäminen pyrkii kiinnittyä niihin mediaympäristöihin, mitkä milloinkin ovat käsillä (ks esim. Kotilainen & Kivikuru 1999). Haastateltujen asiantuntijoiden puheessa nousi myös eräänlainen käsitys mediakasvatuksen ajankohtaisesta momentumista, eräänlaisesta tähän astisella työllä, medialukutaidon käsitteellistämällä ja kehittämällä saavutettu kiintopiste, johon kulminoituu monenlaisia mahdollisuuksia viedä mediakasvatusta kansallisesti seuraaville tasoille. Asiantuntijat nostavat esimerkiksi laajojen, kenttää selvittien kartoitusten, yhdessä luotujen kompetenssimallien ja laaja-alaisen yhteistyön kielivän jonkinlaisesta mediakasvatuksen kulminaatiopisteistä. Tästä huolimatta mediakasvatus ei asiantuntijoiden näkemysten mukaan ole valmis, vaan edellyttää jatkuvaa kehittämistä ja tätä mahdollistavia kestäviä rakenteita, resursseja ja reflektoivaa maaperää.

Kansainvälisiä näkökulmia ymmärtämään pyrkivässä tutkielmassa hahmottunutta holistista mediakasvatuskäsitystä ja asiantuntijoiden representoimaa kokonaisvaltaista medialukutaidon ajattelua peilataan Cary Bazalgetten (2008) kysymyksiin kansainvälisten mediakasvatusaloitteiden arvioimiseksi. Bazalgetten tavoitteena on ollut luoda mediakasvatuksellisen toiminnan ja strategisen kehittämistyön suunnittelun tukena sovellettavia kriteerejä, joilla mediakasvatuksen vaikuttavuutta voidaan arvioida. Bazalgetten arviointikriteerit perustuvat erityisesti kansainvälisen ja kansallisen toiminnan tason mahdollisuuksien vertailulle. Tutkielmassa haastateltujen asiantuntijoiden puheissa ja itsereflektioissa heijastuivat Bazalgetten kriteereistä erityisesti tarve kehittää mediakasvatusta oppijalähtöiselle ajattelulle, kestäville rakenteille, moninäkökulmaiselle mediakasvatuskäsitykselle, sekä laaja-alaiselle yhteistyölle ja strategialle (emt., 239-240).

Vaikka tutkielman haastatteluissa sivuttiin kansainvälisiä tulokulmia ja muiden maiden mediakasvatustoiminnasta oppimista pidettiin tärkeänä, tiedonantajien esille tuomissa mediakasvatuksen keskeisimmissä kehittämiskohteissa painottuivat ennen kaikkea kansallisen tason ulottuvuudet, kuten valtakunnallisten opetussuunnitelmien ja opettajankoulutuksen kehittäminen,

kansallisen hallinnon eheyttäminen ja koko maata tai aluetta kattavan yhteistyön syventäminen. Tässä mielessä asiantuntijat jakavat Bazalgetten (2008) näkemyksen, jonka mukaan kansainvälisten aloitteiden vaikuttavuus konkretisoituu vasta, kun kansainvälisyys tuo kirkasta lisäarvoa kansallisen työn tueksi (emt., 240).

Globaalissa, transkulttuurisessa ja medioituneessa ajassa mediakasvatuksessa ja sen avulla kehittyvässä medialukutaidossa ei ole pelkästään kyse teknisten, ilmaisullisten tai tulkinnallisten taitojen ryppästä, vaan laajemmasta ymmärryksestä, voimaantumisesta, osallisuudesta, asenteesta, sivistyksestä ja elämisestä aktiivisena osana mediakulttuuria (Kupiainen 2008; Mihailidis 2008). Asiantuntijahaastattelujen heijastama käsitys ihmisestä, mediasta ja niiden välisistä suhteista reflektoi näiden ymmärtämistä kokonaisuutena. Tällöin mediakasvatuksen keskiöön nousi taitojen ja tietojen tukemisen lisäksi ennen kaikkea mediasuhde; ymmärrys siitä, millaista on kasvaa, oppia ja elää suhteissa mediaan.

5.3 Tutkielman luotettavuuden, validiteetin ja eettisyyden arviointia

Tutkimusprosessin eri vaiheissa olen pyrkinyt tiedostamaan oman tutkijasubjektini vaikutukset, esioletukset ja arvostukset mahdollisimman tarkkaan, vaikka puhtaan objektiivisuuden tavoittelu jääkin tutkimuksessa usein utopiaksi (ks. Eskola & Suoranta 1998, 17). Lisäksi merkityksellistä on tunnistaa tutkijan mahdolliset sitoutumiset tiettyihin käsitteisiin ja missä määrin ne ohjaavat ilmiön ymmärtämistä. Kuten aiemmin on todettu, koostuu jokainen tutkimus pienistä ja suurista valinnoista; teoria- ja tuloslukuissa näkyvät tekemäni valinnat, joita vasten tutkimusaineistoa peilaan teoriasidonnaisella otteella. Eettisiin ratkaisuihin pohjaavan tutkimusotteen on pyritty kuljettamaan tarkasti mukana kaikissa tutkimusprosessin vaiheissa (Hirsjärvi & Hurme 2011, 20).

Luotettavan ja validin tutkimuksen on tähdättävä siihen, että se kuvaa tutkittavien näkemyksiä ja heidän toimintaympäristöään mahdollisimman hyvin. Tutkijan tulee kuitenkin olla vankan tietoinen omasta vaikutuksestaan saatavaan tietoon jo aineiston keruun vaiheesta alkaen. Hänen tulkintansa ja käsityksensä muovaavat ja suuntaavat tutkimusta sen jokaisessa vaiheessa. Tutkijan on kyettävä dokumentoimaan, millä tavoin ja perustein hän on päättänyt luokittelemaan ja kuvaamaan tutkimaansa ilmiötä ja tutkittavia ja myös perustelemaan nämä valinnat. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 189.) Näitä laadullisen tutkimuksen elementtejä, validiteettia ja perusteellisia toimintatapoja on pyritty pitämään opinnäytteen jokaisen prosessin ohjenuorina. (ks. myös Tuomi & Sarajärvi 2002, 135-138; Ronkainen ym. 2014.) Tutkielman validiteetin ja tutkijan mahdollisimman laajan aiheen ymmärtämisen takaamiseksi taustaksi pyrittiin huolehtimaan myös mahdollisimman kattavasta esiymmärryksestä.

Tutkimuksen eettisyyden kannalta on kuitenkin olennaista avata omaa taustaa ja tuoda omaan tutkijasubjektiin vaikuttajia tekijöitä näkyville, kuten jo johdannossa todettiin. Lienee selvää, että työkokemukseni mediakasvatuksen saralla on muokannut käsityksiäni alasta ja rakentanut omaa käsitystäni mediakasvatuksellisesta toiminnasta. Tästä taustasta täysi objektiivinen irrottautuminen olisi kuitenkin mahdotonta (Suoranta & Ryyänen 2014). Aiemmat kokemukset kulkevat tutkielman tekijän mukana ja muokkaavat tutkijasubjektia. Koen näistä kokemuksista olleen hyötyä esimerkiksi haastattelutilanteissa ja haastateltavien esille tuomien ilmiöiden ymmärtämisessä ja syventävien kysymysten esittämisessä. Mediakasvatuksen kentät ovat suhteellisen pienet ja välittömät, ja osan tiedonantajista kanssa olin toiminut aiemmin yhteistyössä mediakasvatuksen saralla. Haastattelutilanteissa pyrin kuitenkin tunnistamaan mahdollisimman tarkkaan oman tutkijan roolini. Fokus oli ennen kaikkea tiedonantajissa ja heidän merkityksenannoissaan. Samalla tutkijan rooli antoi myös omanlaisensa mahdollisuuden ottaa etäisyyttä ammatilliseen rooliin.

Tutkielman luotettavuutta on taattu esimerkiksi mahdollisimman huolellisella eksplikoinnilla eli tutkielmassa tehtyjen ratkaisujen tarkalla kuvaamisella (Eskola & Suoranta 1998, 251). Teoriasidonnaisen, mutta samalla haastateltavien näkökulmia korostavan tutkielman lähtökohdat asettavat omia haasteitaan. Kahtalaisten tavoitteiden yhteensovittaminen edellyttää muun muassa selkeää tutkijasubjektin reflektointia ja tunnollisuutta lähteiden käsittelyssä (ks. Törrönen 2014, 82). Haastateltavien asiantuntemuksen luotettavuudesta yhtenä osoituksena on haastatteluissa kertyneiden tietojen moninkohtainen yhteneväisyys suhteessa kohdemaiden kuvauksiin ANR Translit - tutkimushankkeen maaraporteissa. Aineiston analyysissa on hyödynnetty sekä teemoittelun että laadullisen sisällönanalyysin menetelmiä, mikä osin tuo tutkielmaan triangulaation elementtejä (Ronkainen ym. 2014, 104-105).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus koskee pitkälti tutkijan omaa toimintaa suhteessa aineiston analyysiin ja sitä kuinka luotettavana tutkijan aineistostaan tekemää analyysia voidaan pitää. Kyse on myös huolellisesta aineiston purkamisesta ja litteroinnista, mutta ennen kaikkea tutkittavien ajatusmaailman heijastamisesta sellaisena, kuin ne haastattelutilanteessa ilmenivät. On kuitenkin muistettava, että haastattelujen tulos on aina seurausta haastattelijan ja haastateltavan tiedonantajan välille syntyvästä vuorovaikutuksesta ja yhteistoiminnasta. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 189.) Tutkielman eettisyyden suhteen edellä mainittujen huomioiden lisäksi todettakoon haastateltavien käsittely anonymiteettia suojellen ja kuitenkin näkemyksiä mahdollisimman tarkkaan esille tuoden.

Kansainvälisen, erilaisia merkityksellistämisen tasoja sisältävän tutkimusaiheen sekä sosiaalisten representaatioiden lähestymistavan valikoituminen osaksi tutkielmaa ovat vaikuttaneet työn rajaukseen. Tutkielmassa on pyritty huomioimaan teoreettisia tulokulmia kansainvälisesti ja kaikista kohdemaista mahdollisimman kattavasti, kuitenkin sekä yhdenvertaisuutta että eheästi rajattua kokonaisuutta tavoitellen. Kuten mediakasvatustutkimusta käsittelevässä teoriaosuudessa on kuvattu, näkyy myös tässä tutkielmassa tutkimuslähteiden angloamerikkalaiset ja eurosentriset painotukset. Belgian ja Alankomaiden osalta tutkielma nojasi erityisesti kansainvälisiin artikkelikokoelmiin ja tutkimustietokantoihin verkossa. Tutkielmassa painottuvat paikoin kotimaiset lähteet, mikä osin juontuu suomen valikoitumisesta tutkielman kieleksi.

Kielinäkökulmat ovat tuoneet omia haasteitaan tutkimusprosessille. Erityisesti Alankomaiden ja Belgian Flanderin osalta tutkielma jäi englanninkielisten lähteiden varaan hollannin kielen taitamattomuuteni vuoksi. Tämän aiheeltaan kansainvälisen pro gradun kieleksi valikoitui suomi, jotta saatoin kehittää omaa tieteellistä ajatteluani omalla äidinkielelläni ensimmäisessä tieteellisessä esityksessäni. Tutkielman laatimista suomeksi puoltavat myös työekonomiset seikat sekä pyrkimys ammatilliseen kasvuun kotimaisen mediakasvatuksen kehittäjänä. Tutkielman tiivistelmän lisäksi keskeiset tulokset käännetään ja saatetaan tutkielman ulkomaisten tiedonantajien tietoisuuteen vuoropuhelun jatkamiseksi. Lisäksi pohditaan mahdollisuutta tarjota eurooppalaisia näkemyksiä kuvaavan tutkielman antia aihepiirin kansainvälisiin tieteellisiin julkaisuihin.

Tutkielmaprosessin pitkäkö aikaraami tutkimussuunnitelman laatimisesta ja haastattelujen tekohetkestä tutkielman valmistumiseen on tuonut omia haasteitaan tutkielmalle. Tietyssä ajassa, kulttuurissa ja tilassa vallitsevien asiantuntijanäkemyksen ymmärtämiseen pyrkivää tutkielmaa läpäisee kuitenkin selkeä näkemys tutkielman näytteenomaisuudesta. Tulokset nivoutuvat juuri tietyllä tutkimushetkellä rajatuista aiheista haastateltujen, valikoituneiden mediakasvatuksen asiantuntijoiden näkemysten ympärille. Tutkielman napakampi valmistuminen olisi osaltaan saattanut vahvistaa työn validiteettia, mutta toisaalta prosessi tuki syvempää ymmärrystä ja näkemysten laajempaa hahmottamista. Tutkielman validiteettia tukevat eurooppalaisten asiantuntijoiden välittömät ja kasvokkaiset, mediakasvatuksen haasteita ja mahdollisuuksia ymmärtävällä tutkimusotteella kartoittavat haastattelut, panostukset kattavaan esiymmärrykseen sekä teorian ja käytännön vuoropuhelun mahdollistavien tutkimusasetelmien ja -menetelmien soveltaminen.

6. JOHTOPÄÄTÖKSET

Sosiaalisten representaatioiden lähestymistavan kautta asiantuntijahaastatteluihin ja käsitteellistämisiin pohjaava tutkielma muodosti yhdenlaisen kuvauksen muuttuvasta mediakasvatuksesta 2010-luvun Euroopassa. Asiantuntijoiden puheissa rakentuva, paikoin käsitteellisiin virtauksiin nojaava näkemys tuo esille aktiiviseen kansalaisuuteen ja demokraattisuuteen, laajaan mediakäsitykseen ja elinikäiseen oppimiseen kytkeytyvää ja ankkuroituvaa mediakasvatusta, joka on yhteiskunnan ja mediakulttuuriin jatkuviin muutoksiin valmis. Tulosten perusteella mediakasvatuksen sosiaalinen representaatio, jaettu merkitys, näyttäytyy eurooppalaisten asiantuntijoiden puheessa ajatuksena *holistisesta mediakasvatuksesta*, jossa medialukutaito nähdään kokonaisvaltaisena ja elämänmittaisena prosessina. Holistisen mediakasvatuksen toteutuminen edellyttäisi asiantuntijoiden mukaan ajatusta *kestävästä mediakasvatuksesta*, joka rakentuu eheälle hallinnolle, monialaiselle yhteistyölle, pitkäjänteisille ja kestäville rakenteille ja resursseille sekä toiminnan jatkuvalle arvioinnille ja itsereflektiolle (kuvio 2, s. 93). Tutkielman tulosten perusteella voidaan tehdä alustava käsitteellinen ehdotus *holistisesta mediakasvatuksesta*, joka näyttää luonnehtivan 2010-luvun mediakasvatuskäsitystä. Käytännössä käsitys edellyttää asiantuntijoiden näkemysten mukaan kestävää, monialaista ja refleктоivaa otetta.

Asiantuntijoiden puhe resonoi mediakasvatuksen eurooppalaisen ja laajemmin kansainvälisen tutkimuksen parissa tehtyä käsitteellistämistä, mutta luo mediakasvatukselle myös omanlaisiaan konstruktioita, jotka pohjaavat hallinnollisiin määrittelyihin sekä käytännön kehittämistyön näkökulmiin. Aihetta käsitteellistäneiden tutkijoiden tavoin tässä tutkielmassa haastatellut mediakasvatuksen asiantuntijat vaikuttavat peräänkuuluttavan mediakasvatuksen tavoitteiden ja motiivien pohdintaa, itsereflektiota ja uusien näkökulmien merkityksellisyyttä mediakasvatuksen kehittämisessä. Mediakasvatuksen käsitteellistämisiä sekä käytännön toiminnan tavoitteita ja malleja reflektoinnilla ja punnitsemisella voi tutkielman tulosten mukaan on tukea sen hahmottamisessa, millaisia toimijuuksia ja lukutaitoja mediakasvatuksen myötä tullaan tuottaneeksi.

6.1 Kokonaisvaltaisuuden merkitys uudessa aikakaudessa

Asiantuntijoiden näkemyksistä muotoutuva holistinen mediakasvatus ottaa tavoitteekseen laaja-alaisen, mediakulttuurisia ympäristöjä läpäisevän medialukutaidon ja moniulotteisen, elinikäisen kasvun, hyvinvoinnin ja osallisuuden median parissa. Käytettävät resurssit ja erilaisten toimintaa määrittelevien linjausten paine asettavat toimijat kuitenkin rajaamaan toimintaansa, mikä saattaa tuottaa

yhteiskunnallisesti merkityksellisiä, mahdollisesti epätasa-arvoistavia mediakasvatuksen käytäntöjä ja kohderyhmävalintoja, sikäli jos medialukutaitojen katsotaan kuuluvan kaikille kansalaisille.

Mediakasvatusta kehittävien asiantuntijoiden näkemyksiä refleктоitiin mediakasvatuksen eurooppalaisiin käsitteellisiin virtauksiin ja ajankohtaisiin kansainvälisiin näkökulmiin. Reflektionnin myötä tutkielmassa nivottiin myös käytännössä mediakasvatusta edistävien asiantuntijatoimijoiden näkemyksiä osaksi tieteellistä mediakasvatuksen paradigmaa. Näin opinnäyte ja sen myötä mediakasvatusta käytännössä kehittävät asiantuntijat osallistuivat mediakasvatuksen ja medialukutaidon käsitteellistämistä käytyyn keskusteluun. Tutkielma myös osoitti asiantuntijatyötä eri organisaatioissa tekevien näkemysten tiettyä yhteneväisyyttä mediakasvatuksen teoreettisten käsitteellistämisten kanssa. Holistisen mediakasvatuksen sosiaalisen representaatio ja sen muodostuminen sekä näkemykset tulevaisuuden tavoitteista heijastivat ja mukailivat kansainvälistä teoreettista viitekehystä, mikä osaltaan osoittaa mediakasvatuksen merkityksenantojen olevan ainakin osin naturalisoituneita.

Asiantuntijoiden näkemyksistä muotoutuva holistinen mediakasvatus heijastelee laaja-alaisen, erilaisia mediakulttuurisia ympäristöjä läpäisevän medialukutaidon ja elinikäisen mediasivistyksen ideoita. Se omaksuu käsityksen mediasta moniulotteisena ja muuttuvana ilmiönä, joka koskettaa tavalla tai toisella läpi ihmisen elinkaaren ja erilaisten elämäntilanteiden. Asiantuntijoiden puheessa medialukutaitoon sulautuu käsityksiä ja elementtejä monilukutaidosta tai pidemminkin läpäisevästä translukutaidosta. Mediakasvatuksen asiantuntijoiden näkemyksiä refleктоitiin mediakasvatuksen eurooppalaisen teoretisoinnin traditioon ja ajankohtaisiin näkökulmiin. Reflektionnin myötä asiantuntijoiden näkemyksiä punottiin osaksi tieteellisiä mediakasvatuksen keskusteluja. Näin asiantuntijanäkökulmat tulevat kiinnittyneeksi mediakasvatuksen käsitteellisiin virtauksiin ja käytännön, tutkimuksen, hallinnan sekä asiantuntija- ja kehittämistyön väliseen, vastavuoroiseen dialogiin mediakasvatuksen ja medialukutaidon merkityksestä muuttuvissa mediakulttuureissa yhteiskunnallisissa olosuhteissa.

Mediakasvatuksen ja medialukutaitojen poikkitieteellisyys ja käsitteiden laaja-alaisuus asettaa tiettyjä haasteita aihepiirin hallinnolliselle juurruttamiselle, tietoisuuden lisäämiselle sekä yhtenäiselle käsitteellistämiseksi (Grizzle 2013, 261; Kupiainen 2010, 338). Moninaisena ja erilaisiin yhteiskunnallisiin teemoihin kytkeytyvänä ilmiönä mediakasvatus ja sen myötä myös medialukutaidot voivat herkästi leimautua eräällä tapaa sveitsiläisen linkkuveitsen kaltaiseksi, kaikenlaisissa ongelmissa ja intresseissä esille kaivettavaksi työkaluksi tai ratkaisuehdotukseksi. Näkökulmat, motiivit ja intressit suhteessa mediakasvatukseen ovat hyvin moninaisia (ks. esim. Uusitalo 2015). Eheän kokonaiskuvan ja kokonaisvaltaisen mediakasvatuksen edistämisen vuoksi näkemysten välisten siltojen rakentaminen ja

jaettujen merkitysten etsiminen ja löytäminen on olennaista (Hobbs 1998, 16). Yhtäläillä tulee huomioda kaiken yhteiskunnallisen medioituminen nykypäivänä. Tämän kehityksen johdosta medialukutaito – tai tämän tutkielman tuloksena syntynyt holistisen mediakasvatuksen sosiaalinen representaatio – näyttäytyy edellytyksenä kaikelle inhimilliselle toiminnalle, vaikka kokonaisvaltaisuus ja läpäisevyys haastaisikin sen kehittämistä ja arviointia. (Lunt & Livingstone 2012, 140.)

Martensin (2012, 119) mukaan määritelmien käsitteellinen kehitys on kuitenkin positiivinen osoitus joustavasta ja yhteiskunnallisissa muutoksissa uusiutumiskykyisestä medialukutaitoliikkeestä. Tässä tutkielmassa kuvattujen mediakasvatuksen kehityslinjojen, viestinnällisten ja kasvatuksellisten ulottuvuuksien ja modernien medialukutaitojen pohdinta herättää kysymyksen mediakasvatuksen uudesta vaiheesta. Tutkielma ehdottaa mediakasvatustutkimuksessa hahmotelluille aikakausille ja historian saatossa kehittyneille virtauksille jatkoa (esim. Kotilainen & Kivikuru 1999, 13; Kupiainen & Sintonen 2009, 37-39). Osallisuuden ja ymmärtämisen kulttuurin ajassa (Jenkins 2009, Kupiainen & Sintonen 2009, 17-24) läpäisevässä mediakulttuurissa ja laaja-alaisten, elämänmittaisten ja kokonaisvaltaisten medialukutaidon kehittyessä käsitteellisesti kohti laaja-alaista ja läpäisevää translukutaitoa (Frau-Meigs 2012), voidaan tutkielman tulosten myötä alustavasti kysyä, olisiko eurooppalaisen mediakasvatuksen 2010-luvun virtauksessa kyse *holistisen mediakasvatuksen aikakaudesta*?

6.2 Sosiaalisten representaatioiden lähestymistavan soveltamisesta

Tässä tutkielmassa hahmottunut mediakasvatuksen sosiaalinen representaatio ei ole kaikenkattava kuvaus aiheesta, vaan rajattujen, aihepiirin ympärillä ammatillisesti toimivien asiantuntijoiden tuottama näkemys. Vaikka asiantuntijat nähdään omien kansallisten kenttensä edustajina, on tässä tutkielmassa esiin veistetty mediakasvatuksen sosiaalinen representaatio perehtyneisyyden ja asiantuntemuksen värittämä. Tutkielman katveeseen jää suuri osa mediakasvatuksen kentällä toimivia näkemyksiä (Pérez-Tornero & Varis 2010, 46-47), joiden toimijuuden vahvuus tai kepeys vaihtelee. Tässä tutkielmassa syntynyt mediakasvatuksen sosiaalinen representaatio on eräänlainen aikaan ja sen hetkiseen kulttuuriin sidonnainen mediakasvatuksen ideaalin kuvaus, jonka ovat tuottaneet aiheita omista lähtökohdistaan ja intresseistään kehittävien, edistävien ja tärkeänä pitävien äänenpainojen valikoitu joukko.

Sosiaalisten representaatioiden teorian soveltaminen tutkimuksen tekemiseen ensikertaa maisterivaiheen päättävässä opinnäytteessä saattoi olla tutkijalle uhkarohkea valinta, joka vaati perehtymistä entuudestaan melko vieraan, sosiaalipsykologian tieteenalan perinteeseen. Tutkimusprosessin lopulla sosiaalisten representaatioiden lähestymistavan valinta tuntuu kuitenkin

edelleen kiinnostavalta juuri sen ytimen – jaettujen merkitysten – lisäperehtymisen ja jatkosoveltamisen vuoksi. Lähestymistapa osoittautui käyttökelpoisesti ja tietyllä tapaa myös ajankohtaiseksi tutkimani aiheen ja kansallisten tilanteiden kannalta. Moni haastattelemanı asiantuntija viittasi eräänlaiseen, kansallisessa mediakasvatuksen kehittämisessä tai omassa organisaatiossa käsillä olevaan momentumiin eli kiinnepisteeseen tai hetkeen, jona merkitysten äärelle pysähtyminen vaikutti juuri haastattelujen hetkellä erityisen ajankohtaiselta. Entuudestaan tuntemattomamman sosiaalipsykologian tieteenalın tunnustelu ja sieltä löytyneen teoreettisen ja metodologisen lähestymistavan soveltaminen omaan ajatteluun vahvisti käsitystäni ja tieteellistä ymmärrystäni mediakasvatuksesta monitieteisenä ilmiönä ja auttoi hahmottamaan mediakasvatusta uusista näkökulmista. Oman tutkimusprosessini pohjalta jaan Höijerin (2011) näkemyksen sosiaalisten representaatioiden soveltuvuudesta viestinnän ja median, nyt myös mediakasvatuksen jaettujen merkitysten tutkimuksessa.

6.3 Lopuksi: Mediakasvatus jatkuvissa muutoksen paineissa ja mahdollisuuksissa

Mediakasvatus on dynaaminen, ajassa elävä ja muuttuva ilmiö, joka muovautuu suhteissa yhteiskunnallisiin ja kulttuurisiin olosuhteisiin ja muutoksiin niissä. Yhteiskunnassa kehittyvät mediakulttuurit ja mediakulttuurissa kehittyvät yhteiskunnat kytkevät sisäänsä tarpeen kansalaisten kokonaisvaltaisille medialukutaidoille, oli kyse sitten demokratian, hyvinvoinnin tai osallisuuden edistämisestä (esim. Kotilainen & Kivikuru 1999, 27). Myös yhteiskunnallisilla ilmiöillä ja muutoksilla laajemmin on vaikutusta myös medialukutaidon tarpeisiin. Kysymykset sananvapauden, tiedon luotettavuuden, disinformaation, digitalisaation, globalisaation, poliittisen ilmapiirin heilahtelujen, syrjäytymisen, maahanmuuton ja työmarkkinoiden muutosten kaltaiset laajat ja monimutkaiset ilmiöt haastavat myös mediakasvatusta jatkuvaan uudelleenmuotoiluun (esim. Carlsson 2016).

Käytettävät resurssit ja erilaisten toimintaa määrittelevien linjausten paine asettaa toimijat rajaamaan toimintaansa ja mediakasvatuksen kohderyhmiä, mikä saattaa tuottaa yhteiskunnallisesti mediakasvatuksen käytäntöjä ja kohderyhmävalintoja. Riskinä on digitaalisen kuilujen syveneminen ja medialukutaitojen polarisoituminen, ei vain sukupolvien välillä, vaan erilaisista kulttuurisista ja sosioekonomisista syistä johtuen myös sukupolvien sisällä. Tässä mielessä mediakasvatus on siis edelleen tasapainoilua ihanteiden ja todellisuuden ristipaineessa (Kotilainen & Kivikuru 1999). Todellisuuden ja tavoitteiden yhteen kurominen edellyttää mediakasvatuksen toimijuuksien monitahoista yhteistyötä holistisen ja kestäväen mediakasvatuksen edistämiseksi, jolle tutkielman asiantuntijoiden rakentama ja teoreettisen viitekehyksen tukema sosiaalinen representaatio rakentuu.

Haastattelujen aikaan, keväällä 2014, asiantuntijat nostivat ajankohtaisiksi mediakasvatukselliseksi aiheiksi esimerkiksi digitaalisten pelien vahvemman nousemisen mediakasvatuksen agendalle, yksityisyyden kysymykset verkossa, lasten oman mediatuotannon, sosiaalisen median aiheuttaman stressin lapsilla ja nuorilla, mediakasvatuksen kehittämisen nuorisotyössä, yritysten mukaan saamisen, kulttuurisen moninaisuuden ja syrjinnän. Ajankohtaiset nostot kuvaavat osaltaan mediakasvatuksen muuttuvaa kenttää ja herkkyyttä yhteiskunnallisille ilmiöille ja muutoksille. Haastatteluista kuluneiden kahden vuoden aikana Euroopassa tapahtuneiden muutosten, kuten globaalin pakolaistilanteen vaiheiden, terrori-iskujen, agendoille vahvemmin nousseen vihapuheen ja poliittisten murrosten jälkeen saattaisivat myös asiantuntijoiden nostamat ajankohtaiset ilmiöt näyttäytyä mahdollisesti ainakin osittain toisenlaisina. Jää nähtäväksi, säilyykö tutkielman asiantuntijoiden näkemyksissä rakentuneen holistisen mediakasvatuksen sosiaalisen representaation kokonaisvaltainen ydin mediakasvatustyön päämäärien ja toimintamallien keskiössä jatkossa.

Pohtiessaan mediakasvatuksen tulevaisuutta, näkee Erstad (2010, 24) ilmiön alati muuttuvana. Muutoksissa on hänen mukaansa kyse muun muassa median ja digitaalistuvan teknologian kehityksestä. Osa muutoksista esimerkiksi ilmiön käsitteellistämisen suhteen juontuu median ja koko yhteiskuntaan vaikuttavalla digitaalisten teknologioiden kehittymisellä, mutta tarvetta on Erstadin mukaan myös mediakasvatuksen laajemmalle, käsitteelliselle ymmärrykselle ja digitaalisten teknologioiden merkitysten tarkastelulle ihmisten välisten suhteiden, tiedon muodostamisen ja muuttuvan oppimisen näkökulmista. Mediakasvatuksen tutkimuksen tulisi Erstadin mukaan linkittyä medialukutaidon moninaisiin käsitteellisiin asetelmiin ja sen sisältämien erilaisten lukutaitojen tutkimiseen. Käsitteellistämisessä olennaista on muistaa mediakasvatuksen ja medialukutaitojen käsitteellistämisen aiemmat merkityksenannot ja niiden pohja uuden teknologian mukanaan tuomien uusien kulttuuristen välineiden rakentamisen merkitysten tarkastelussa. (Emt., 25.)

Hallinnollisissa tai poliittisissa linjauksissa sen enempää kuin akateemisessa keskustelussakaan tuskin mikään on medialukutaitojen suhteen pysyvää (Lunt & Livingstone 2012, 131). Mediakasvatuksen tutkimuksen ei tule myöskään olla historiatonta (Erstad 2010, 25). Suhteet mediakasvatuksen tutkimuksen historian, tulevaisuuden ja todellisuuden välillä heijastelevat freireläistä ajatusta tutkimuksen dynaamisuudesta ja dialektisesta rakentumisesta, mikä näyttäytyi niin tutkielman asiantuntijoiden rakentamisessa, yhteistyön merkittävyydelle pohjaavissa, mediakasvatuksen kehittämistä koskevissa käsityksissä kuin sosiaalisten representaatioiden lähestymistavan luonteessa. Tulevaisuus onkin jotain, jota emme vain vastaanota, vaan yhteisesti luomme. (Suoranta & Ryynänen 2014, 119.)

Opettavaisen tutkimusprosessin lisäksi tällä opinnäytteellä ja sen annilla on ollut tutkielman alkuvaiheilla vielä odottamatonta vaikutusta ja synergiaa myös tutkielmaa laajemmissa yhteyksissä. Tutkielman tuomilla opeilla on ollut rakentavaa vaikutusta ammatillisen kehittymiseni kannalta. Tutkielmalla on ollut myötävaikutusta mediakasvatuksen kehittämiseen myös käytännössä. Tutkielman tekeminen ja anti ovat vaikuttaneet merkittävästi mediakasvatuksen kehittämiseen tämänhetkisessä työssäni Mediakasvatusseurassa esimerkiksi siten, että järjestö haki ja sai hankeavustusta kotimaisen moniammatillisen mediakasvatuskoulutuksen konseptointiin ja levittämiseen. Hankkeessa hyödynnetään kansainvälisiä yhteistyömuotoja ja referenssejä, joihin tutkielman myötä on ollut mahdollista syventyä. Tavoite on konseptoida teoriaa ja käytäntöä yhdistävä eri aloilla toimiville, mediakasvatukseen kytkeytyville ammatillisille suunnattu koulutus. Moninaisesta yhteistyöstä ammentavan hankkeen tarkoituksena on täydentää olemassa olevaa koulutustarjontaa mediakasvatuksen saralla. Idea ammattilaisten mediakasvatuksellista työtettä ja mediakasvattajuutta kehittäväälle koulutukselle on siis osin peräisin tämän tutkielman herättämistä ajatuksista ja kotimaisen mediakasvatuskentän kehittämistarpeiden havaitsemisesta. Maisteriopintoni päättävässä tutkielmaprosessissa hioutuneet näkemykset, ymmärrys ja syntyneet yhteydet muihin eurooppalaisiin toimijoihin ovat tukeneet tärkeällä tavalla koulutuskonseptointihankkeen suunnittelua. Tämän tutkielmaprosessin loppuvaiheessa hanketyö koulutuskonseptoinnin parissa on alkamassa.

6.4 Jatkotutkimuksen potentiaali

Syvempään ymmärtämiseen pyrkinyt asiantuntijanäkemyksiä refleктоiva tutkielma ja käsitys eräästä mediakasvatuksen mahdollisesta sosiaalisesta representaatiosta herättivät paljolti ideoita jatkotutkimukselle. Tutkimuksen jatkaminen esimerkiksi laajemmalla eri maiden otannalla tai vaihtoehtoisesti yhden maan laajemman asiantuntijajoukon näkemyksiin keskittyminen rikastaisi ymmärrystä mediakasvatukseen ladatuista tavoitteista ja työn merkityksistä. Kuten tutkielmassa ilmeni, ovat mediakasvatuksen kehittämiseen keskittyvät asiantuntijat tottuneet tuomaan esille mediakasvatuksen tavoitteita ja niiden saavuttamiseen soveltuvia toiminnan muotoja. Kehitystyön tavoitteiden taustalla vaikuttavien laajempien, eettisten ja ideologisten päämäärien tutkimuksella mediakasvatusta voitaisiin edistää entistä systemaattisemmin ja pitkäjänteisemmin (esim. Vilmilä 2015; Kupiainen 2005). Koen mediakasvatuksen motiivien, ihanteiden ja erilaisiin toimijuuksiin punoutuvien kysymysten ja suhteiden tutkimisen edelleen merkityksellisenä tutkimusmaastona.

Jatkotutkimuksen aihetta antaisi myös tässä toteutetun tutkimuksen toistaminen tietyin variaatioin niiden ryhmien sosiaalisten representaatioiden parissa, joiden työn tueksi mediakasvatusta erityisesti suunnataan. Tällöin kyse voisi olla esimerkiksi opettajista, nuorisotyön tekijöistä tai kulttuurialan

toimijoista. Tähän perehtyminen olisi arvokasta myös alan asiantuntijoiden tekemän mediakasvatustyön kehittämisen kannalta. Muita toistaiseksi vähäisesti tutkittuja ammattilais- tai kasvattajaryhmiä ainakin suomalaistutkimuksen saralla ovat nähdäkseni mediakasvatuksellisiin kohtaamisiin työssään osallistuvat sosiaali- ja terveysalan ammattilaiset, erilaisiin vapaa-ajan harrastustoimintaan liittyvät aikuiset ja aiheen liepeillä toimivat kaupalliset toimijat ja yritykset. Miltä mediakasvatukseen panostaminen voisi näyttää heidän näkökulmastaan?

Osaltaan kiinnostava aihe olisi mediakasvatuksen agendoilla vahvistuvien kohderyhmien, kuten aikuisten, ikäihmisten tai erityisryhmien mediakasvatustarpeiden esille tuominen heidän itsensä kertomana, esimerkiksi sosiaalisten representaatioiden lähestymistapaa hyödyntäen. Tiettyssä mielessä kyse olisi eräänlaisesta yleisötutkimuksesta, jossa kohteena olisivat *mediakasvatuksen yleisöt* kokemuksineen. Toisaalta viestinnän tutkimuksessa sosiaalisten representaatioiden lähestymistapaa on sovellettu erilaisille ajankohtaisille ja globaaleille ilmiöille, kuten ilmastonmuutokselle median sisältöjen myötä rakentuvien representaatioiden ja niiden keinojen tarkastelussa (Höijer 2011). Inspiroivana tutkimusaiheena näyttäytyykin *mediakasvatuksen sosiaalisen representaation rakentuminen mediassa* käytävän julkisen keskustelun perusteella.

Päällimmäiseksi tutkielma jättää kuitenkin kysymyksen eri yhteyksissä kehitettävän ja toteutettavan mediakasvatuksen yhden keskeisimpänä näyttäytyvän loppukäyttäjryhmän näkemyksistä. Lasten ja nuorten oma ääni jää herkästi kuulematta, kun heidän mediakasvatuksellista tukemistaan linjataan ja kehitetään. Suomalaiskontekstissa lasten ja nuorten mediankäyttöihin, mediataitojen arviointiin ja mediakasvatustutkimuksen menetelmien kehittämiseen on viime vuosina tehty monitieteisiä avauksia ja tutkimushankkeita lapsi- ja nuorisolähtöisistä näkökulmista (esim. Valkonen 2012; Suoninen 2013; Noppari 2014; Mulari 2016; Merikivi, Myllylä & Salasuo 2016). Lasten mediabarometreissa on tutkittu myös lasten kokemuksia mediakasvatuksesta kodeissa ja kouluissa (Kotilainen 2011; Pääjärvi 2012).

Mediakasvatuksen kehittämisen kannalta olisi nähdäkseni monin tavoin olennaista lasten ja nuorten omien mediakasvatukseen liittyvien näkemysten, tarpeiden ja merkitysten ymmärrykseen tähtäävä laadullinen tutkimus, joka lisäisi moninaisuutta mediakasvatuksen tutkimuksen, käytäntöjen, linjausten ja kehittämistyön saralla ja toisi tämän mediakasvatuksen keskeisen kohderyhmän ääntä kuuluviin. Mediakasvatuksen ydin muodostuu kussakin ajassa ja olosuhteissa merkityksellisiksi koetuista, yhdenvertaisuuteen ja yhteiseen hyvään pyrkivistä tavoitteista, mutta vaatisi jatkotutkimusta selvittää, keiden lähtökohdista, arvomaailmoista ja motiiveista käsin se viime kädessä rakentuu? *Millaisen mediakasvatuksen sosiaalisen representaation lapset ja nuoret tulisivat luoneeksi?*

7. LÄHTEET

- Aittola, Tapio 2012. Thomas Ziehe. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Teoksessa Aittola, Tapio (toim.) 2012. Kasvatussosiologian suunnannäyttäjiä. Helsinki: Gaudeamus, 228-257.
- Antikainen, Ari, Rinne, Risto & Koski, Leena 2000. Kasvatussosiologia. 2. painos. Helsinki: WSOY.
- Asbjørnsen, Dag 2015. Media Literacy and the EU. From Consumer Protection to Audience Development. Teoksessa Kotilainen, Sirkku & Kupiainen, Reijo (toim.) Reflections on media education futures: Contributions to the conference media education futures in Tampere, Finland 2014. Gothenburg: Nordicom, 257-267.
- Aufenanger, Stefan 2003. Media Literacy as a Task for School Development. Open Education Europa. <http://www.openeducationeuropa.eu/es/node/2374>. Viitattu 23.10.2016.
- Aufenanger, Stefan 2009. Media Competence Approaches in Germany. Discourses of media competence in Germany and Europe. Mainz: Medienpädagogik/Institut für Erziehungswissenschaft, University of Mainz.
- Bazalgette, Cary 2008. Media Education. International Strategies. Teoksessa Carlsson, Ulla, Tayie, Samy, Jacquinet-Delaunay, Geneviève & Pérez-Tornero, José Manuel (toim.) 2008. Empowerment through Media Education: an Intercultural Dialogue. Gothenburg: Nordicom, 235-241.
- Benedictus XVI 2007. Children and the Media: A Challenge for Education. Message of the Holy Father Benedict XVI for the 41st World Communications Day. Libreria Editrice Vaticana. http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/en/messages/communications/documents/hf_ben-xvi_mes_20070124_41st-world-communications-day.html. Viitattu 18.9.2016.
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Helsinki: Gaudeamus.
- Bevort, Evelyne, Frau-Meigs, Divina, Jacquinet-Delaunay, Geneviève & Souyri, Catherine 2008. From Grünwald to Paris. Towards A Scale Change? Teoksessa Carlsson, Ulla, Tayie, Samy, Jacquinet-Delaunay, Geneviève & Pérez Tornero, José Manuel (toim.) Empowerment Through Media Education. An Intercultural Dialogue. Gothenburg: Nordicom, 37-47.
- Bourdieu, Pierre 1984. Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste. Cambridge: Harvard University Press.
- Buckingham, David 2003. Media Education. Literacy, Learning and Contemporary Culture. Cambridge: Polity.
- Bulger, Monica & Livingstone, Sonia 2013. Media literacy research and policy in Europe. A review of recent, current and planned activities. Report of a meeting of the COST Action, Transforming Audiences, Transforming Societies, held on 12 September 2013. <http://www.lse.ac.uk/media@lse/documents/MPP/COST-Media-literacy-research-and-policy-in-Europe-final.pdf>. Viitattu 4.11.2016.
- Burr, Vivien 2004. Sosiaalipsykologisia ihmiskäsityksiä. Tampere: Vastapaino.
- Carey, James W. 1989. Communication as Culture: Essays on Media and Society. London and New York: Routledge.

- Carlsson, Ulla 2013. Varför är medie- och informationskunnighet så viktigt? En introduktion. Teoksessa Carlsson, Ulla (toim.) *Medie- och informationskunnighet i Norden. En nyckel till demokrati och yttrandefrihet*. Göteborg: Nordicom, 11-16.
- Carlsson, Ulla 2016. Freedom of Expression and the Media in a Time of Uncertainty. A brief introduction. *Rethinking the Nordic Media Model: A Challenge to Democracy*. Teoksessa Carlsson, Ulla (toim.) *Freedom of Expression and Media in Transition. Studies and reflections in the digital age*. Gothenburg: Nordicom, 9-16.
- Carpentier, Nico 2011. *Media and participation. A site of ideological-democratic struggle*. Bristol; Chicago: Intellect.
- Corroy, Laurence 2012. *L'éducation aux médias en France. Jeunes et Médias, Les Cahiers francophones de l'éducation aux médias L'éducation aux médias dans le monde. État des lieux et perspectives 4, 2012*. Paris: Éditions Publibook, 61-71.
- Custódio, Leonardo 2015. Political peculiarities of media education in Brazilian favelas. Teoksessa Kotilainen, Sirkku & Kupiainen, Reijo (toim.) *Reflections on media education futures: Contributions to the conference media education futures in Tampere, Finland 2014*. Gothenburg: Nordicom, 135-146.
- De Smedt, Thierry 2012. *L'éducation aux médias en Belgique: itinéraire et état des lieux. Jeunes et Médias, Les Cahiers francophones de l'éducation aux médias L'éducation aux médias dans le monde. État des lieux et perspectives 4, 2012*. Paris: Éditions Publibook, 77-91.
- Erstad, Ola 1997. *Mediebruk og medieundervisning. En evaluering av medieundervisning in norsk skole: intensjoner, implementering og laering. Akateeminen väitöskirja*. Oslo: Universitetet I Oslo, Institutt for medier og kommunikasjon.
- Erstad, Ola 2010. *Media Literacy and Education. The Past, Present and the Future*. Teoksessa Kotilainen, Sirkku & Arnolds-Granlund, Sol-Britt (toim.) *Media literacy education. Nordic perspectives*. Gothenburg: Nordicom, 15-27.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Viitattu 13.10.2016.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos*. Tampere: Vastapaino.
- EU Kids Online 2014. *EU Kids Online: findings, methods, recommendations*. EU Kids Online, London School of Economics and Political Science. <http://eprints.lse.ac.uk/60512/>. Viitattu 22.10.2016.
- Ferrés Prats, Joan, Masanet, Maria-Jose & Blanco, Saúl 2015. *Media Education as a Failing*. Teoksessa Eleá, Ilana (toim.) *Agents and Voices. A Panorama of Media Education in Brazil, Portugal and Spain*. Gothenburg: Nordicom, 257-262.
- Foucault, Michel 1999. *Seksuaalisuuden historia. Tiedontahto - Nautintojen käyttö - Huoli itsestä. 3. painos*. Helsinki: Gaudeamus.
- Frau-Meigs, Divina 2012. *Transliteracy as the New Research Horizon for Media and Information Literacy*. *Media Studies* 2012, 3: 6. Zagreb: Faculty of Political Science of the University of Zagreb, 14-27.

- Frau-Meigs, Divina 2013. Transliteracy. Sense-making Mechanisms for Establishing E-presence. Teoksessa Carlsson, Ulla & Hope Culver, Sherri (toim.) *Milid Yearbook 2013. Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue*. Gothenburg: Nordicom, 175-189.
- Freire, Paulo 1998. *Pedagogy of Freedom. Ethics, democracy and civic courage*. New York: Rowman and Littlefield Publishers.
- Gadamer, Hans-Georg 2005. *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- García-Ruiz, Rosa & Gozávez Pérez, Vicent 2015. An Overview of Practices in Spain. Teoksessa Eleá, Ilana (toim.) *Agents and Voices. A Panorama of Media Education in Brazil, Portugal and Spain*. Gothenburg: Nordicom, 251-256.
- Giroux, Henry & McLaren, Peter 2001. *Kriittinen pedagogiikka*. Aittola, Tapio & Suoranta, Juha (toim.). Tampere: Vastapaino.
- Gripsrud, Jostein 2002. *Understanding Media Culture*. London: Arnold.
- Grizzle, Alton 2013. Media and Information Literacy as a Composite Concept. The UNESCO Perspective. Teoksessa Carlsson, Ulla & Hope Culver, Sherri (toim.) *Milid Yearbook 2013. Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue*. Gothenburg: Nordicom, 259-265.
- Habermas, Jürgen 1987. *Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason*. 2. painos teoksesta *The Theory of Communicative Action*. Boston: Beacon Press.
- Hall, Stuart 1982. The rediscovery of 'ideology': return of the repressed in media studies. Teoksessa Gurevitch, Michael, Bennett, Tony, Curran, James & Woollacott, Janet (toim.) *Culture, Society and the Media*, 52-87. London & New York: Routledge.
[http://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/MEDIA164/tsaliki-eggrafa/%5BTony_Bennett,_James_Curran,_Michael_Gurevitch,_Ja\(BookFi.org\).pdf](http://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/MEDIA164/tsaliki-eggrafa/%5BTony_Bennett,_James_Curran,_Michael_Gurevitch,_Ja(BookFi.org).pdf)
 Viitattu 25.9.2016.
- Hall, Stuart 1992. *Kulttuurin ja politiikan murroksia*. Suom. Pietilä, Veikko. Tampere: Vastapaino.
- Hall, Stuart 1997. *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: SAGE Publications.
- Hauhia, Minna 2015. Sanomalehti kasvattajana. Lukukausimaksu-uutisoinnin tarkastelua julkisen pedagogiikan näkökulmasta. *Aikuiskasvatus* 3: 2015. Helsinki: Kansanvalistusseura, Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 177-188.
- Herkman, Juha 2007. *Kriittinen mediakasvatus*. Vastapaino: Tampere.
- Herkman, Juha 2012. Mediasukupolvet ja politiikan julkisuus. Teoksessa Karppinen, Kari & Matikainen, Janne (toim.) *Julkisuus ja demokratia*. Tampere: Vastapaino, 109-131.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2011. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hobbs, Renee 1998. The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of Communication*, 48: 1, 16-32.
- Husa, Sari 2012. Michel Foucault: Tieto, valta ja kasvatus. Teoksessa Aittola, Tapio (toim.) 2012. *Kasvatussosiologian suunnannäyttäjiä*, 261-287. Gaudeamus.
- Härkönen, Ritva-Sini 1994. *Viestintäkasvatuksen ulottuvuudet*. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Höijer, Birgitta 2011. Social Representations Theory. A New Theory for Media Research. *Nordicom Review* 32. 2/2011, 3-16.
http://www.nordicom.gu.se/sites/default/files/kapitel-pdf/345_hoijer.pdf. Viitattu 13.8.2014
- Hökkä, Päivi, Vähäsantanen, Katja & Saarinen, Jaana 2010. Toimijuuden tilat ja tunnot - opettajien muuttuva työ koulutusorganisaatioissa. Teoksessa Collin, Kaija, Paloniemi, Susanna, Rasku-Puttonen, Helena & Tynjälä, Päivi (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. 141-159. Helsinki: WSOYpro.
- Ingen Housz, Freek 2009. Dutch Policy on Media Literacy and Digital Skills. Brief Outline for EURODIG. Dutch Ministry of Education, Culture and Science.
- Jacquinet-Delaunay, Geneviève, Carlsson, Ulla, Tayie, Samy & Pérez Tornero, José Manuel 2008. Empowerment Through Media Education. An Intercultural Approach. Teoksessa Carlsson, Ulla, Tayie, Samy, Jacquinet-Delaunay, Geneviève & Pérez Tornero, José Manuel (toim.) *Empowerment Through Media Education. An Intercultural Dialogue*. Gothenburg: Nordicom, 19-33.
- Jenkins, Henry 2006. *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York; London: New York University.
https://www.hse.ru/data/2016/03/15/1127638366/Henry_Jenkins_Convergence_culture_where_old_and_new_media_collide_2006.pdf. Viitattu 2.9.2016.
- Jenkins, Henry with Purushotma, Ravi & Weigel Margaret, Clinton, Katie & Robison, Alice J. 2009. *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. MacArthur. Cambridge; London: The MIT Press.
- Karppinen, Kari 2015. Kansainvälinen vertailu. Teoksessa Karppinen, Kari, Ala-Fossi, Marko, Alén-Savikko, Anette, Hildén, Jockum, Jääsaari, Johanna, Lehtisaari, Katja & Nieminen, Hannu (toim.) *Kenen media? Johdatus viestintäpolitiikan tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino, 87-109.
- Knuuttila, Tarja & Lehtinen, Aki Petteri 2010 (toim.). *Representaatio: tiedon kivijalasta tieteiden työkaluksi*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kotilainen, Sirkku 1999. Mediakasvatuksen monet määritelmät. Teoksessa Kotilainen, Sirkku, Hankala, Mari & Kivikuru, Ullamaija (toim.) *Mediakasvatus*. Helsinki: Edita, 31-39.
- Kotilainen, Sirkku & Kivikuru, Ulla 1999. Mediakasvatus ihanteiden ja todellisuuden ristipaineessa. Teoksessa Kotilainen, Sirkku, Hankala, Mari & Kivikuru, Ulla (toim.) *Mediakasvatus*. Helsinki: Edita, 13-30.
- Kotilainen, Sirkku 2001. *Mediakulttuurin haasteita opettajankoulutukselle*. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kotilainen, Sirkku 2005. Mediakasvatusta ammattitaidolla. Teoksessa Varis, Tapio (toim.) *Uusrenessanssijattelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen*. Helsinki: Okka, Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö, 143-153.
- Kotilainen, Sirkku & Suoranta, Juha 2005. Mediakasvatuksen kaipuu - ajatuksia alan tutkimuksen kehittämistarpeista. Teoksessa Kotilainen, Sirkku & Sintonen, Sara 2005. *Mediakasvatus 2005. Kansalliset kehittämistarpeet*. Helsinki: Oikeusministeriö, 73-77.
http://oikeusministerio.fi/fi/index/julkaisut/julkaisuarkisto/20055mediakasvatus2005/Files/OMJ_U_2005_5_Mediakasvatus.pdf. Viitattu 13.4.2015.
- Kotilainen, Sirkku (toim.) 2011. *Lasten mediabarometri: 0-8-vuotiaiden lasten mediankäyttö Suomessa*. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2011.
<http://www.mediakasvatus.fi/publications/ISBN978-952-99964-6-9.pdf>. Viitattu 20.10.2016.

- Kotilainen, Sirkku & Kupiainen, Reijo 2015. Foreword and Introduction. Media Education Futures. Teoksessa Kotilainen, Sirkku & Kupiainen, Reijo (toim.) Reflections on Media Education Futures. Contributions to the Conference Media Education Futures in Tampere, Finland 2014. Gothenburg: Nordicom, 7-10.
- Kotilainen, Sirkku & Kupiainen, Reijo 2014. Media and Information Literacy Policies in Finland (2013). ANR TRANSLIT / COST ”Transforming Audiences/Transforming Societies”. http://ppemi.ens-cachan.fr/data/media/colloque140528/rapports/FINLAND_2014.pdf. Viitattu 12.6.2015.
- Krokfors, Leena, Kangas, Marjaana, Kopisto, Kaisa, Rikabi-Sukkari, Leila, Salo, Laura & Vesterinen, Olli 2015. Yhdessä. Luovasti. Oppien. Opetuksen ja oppimisen muutos 2016. Helsinki: Opettajankoulutuslaitos, Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201510223765>. Viitattu 21.10.2016.
- Kunelius, Risto 2004. Kokemuksesta julkiseen tietoon. John Deweyn pragmatismia viestinnän tutkijoille. Teoksessa Möre, Tuomo, Salovaara-Moring Inka & Valtonen, Sanna (toim.) Mediatutkimuksen vaeltava teoria. Helsinki: Gaudeamus, 90-118.
- Kupiainen, Reijo 2005. Mediakasvatuksen eetos. Fenomenologinen tutkimus mediakasvatuksen etiikasta. Akateeminen väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Kupiainen, Reijo 2008. Design-näkökulma mediakasvatukseen. Teoksessa Lairio, Marjatta, Heikkinen, Hannu, L.T. & Penttilä, Minna (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 125-135.
- Kupiainen, Reijo 2009. Lasten mediasuhteet mediakasvatuksen kysymyksenä. Teoksessa Kotilainen, Sirkku (toim.) Suhteissa mediaan. Jyväskylä: Nykykulttuurin tutkimuskeskus, Jyväskylän yliopisto, 167-183.
- Kupiainen, Reijo 2011. Finnish media literacy policies and research tendencies within a European Union context. International Journal of Media and Cultural Politics, 6: 3, 335-341.
- Kupiainen, Reijo, Sintonen, Sara & Suoranta, Juha 2007. Suomalaisen mediakasvatuksen vuosikymmenet. Teoksessa Kynälahti, Heikki, Kupiainen, Reijo & Lehtonen, Miika (toim.) 2007. Näkökulmia mediakasvatukseen. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007. Helsinki: Mediakasvatusseura, 3-37. <http://www.mediakasvatus.fi/publications/ISBN978-952-99964-1-4.pdf>. Viitattu 9.6.2015.
- Kupiainen, Reijo & Sintonen, Sara 2009. Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus. Helsinki: Gaudeamus.
- Kupiainen, Reijo, Kulju, Pirjo & Mäkinen, Marita 2015. Mikä monilukutaito? Teoksessa Kaartinen, Tapani (toim.) Monilukutaito kaikki kaikessa. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu, 13-24.
- Küter-Luks, Theresa, Heuvelman, Ard & Peters, Oscar 2011. Making Dutch pupils media conscious: preadolescents’ self-assessment of possible media risks and the need for media education. Learning, Media and Technology. Vol. 36: 3. Routledge, Taylor & Francis Group, 295-313.
- Lage, Elisabeth 2014. Sosiaalisten representaatioiden perusdynamikka. Teoksessa Myyry, Liisa, Ahola, Salla, Ahokas, Marja & Sakki, Inari (toim.) Arkiajattelu, tieto ja oikeudenmukaisuus. Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 2014:18. Helsinki: Helsingin yliopisto, 53-67.
- Lehmans, Anne & Liquète, Vincent 2015. Conditions for a Sustainable Information Transculture. Teoksessa Kotilainen, Sirkku & Kupiainen, Reijo (toim.) Reflections on media education

- futures: Contributions to the conference media education futures in Tampere, Finland 2014. Gothenburg: Nordicom, 91-103.
- Livingstone, Sonia 2003a. The Changing Nature and Uses of Media Literacy. London: Media@lse & London School of Economics and Political Science.
http://eprints.lse.ac.uk/13476/1/The_changing_nature_and_uses_of_media_literacy.pdf. Viitattu 9.9.2015.
- Livingstone, Sonia 2003b. On the Challenges of Cross-National Comparative Media Research. *European Journal of Communication*, 18: 4. SAGE Publications, 477-500.
- Livingstone, Sonia 2004. Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review* 2004, 7. Taylor & Francis Group, 3-14.
- Livingstone, Sonia 2012. Challenges to comparative research in a globalizing media landscape. Teoksessa Esser, Frank, & Hanitzsch, Thomas (toim.) *Handbook of Comparative Communication Research*. New York: Routledge, 415-429.
- Livingstone, Sonia, Papaioannou, Tao, del Mar Grandío Pérez, María & Wijnen, Christine W. 2012. Critical Insights in European Media Literacy Research and Policy. *Media Studies* 2012 3: 6. Zagreb: Faculty of Political Science of the University of Zagreb, 2-12.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Helsinki: Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf Viitattu 13.10.2016.
- Lunt, Peter & Livingstone, Sonia 2012. Media regulation. Governance and the interests of citizens and consumers. Los Angeles: SAGE.
- Martens, Hans 2010. Evaluating Media Literacy Education: Concepts, Theories and Future Directions. *Journal of Media Literacy Education* (2010 2: 1. New York: National Association for Media Literacy Education, 1-22. <http://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol2/iss1/1/>. Viitattu 2.9.2016.
- Martens, Hans 2012. Arguing for a Contextual Approach to European Media Education Research. *Media Studies* 2012, 3: 6. Zagreb: Faculty of Political Science, University of Zagreb, 106-124.
- Masterman, Len 1991. Medioita oppimassa. Mediakasvatuksen perusteet. 2. uusittu painos. Helsinki: Kansan sivistystyön liitto.
- Matikainen, Janne & Villi, Mikko 2015. Aktiivinen yleisö? Tutkimus yleisön asenteista sisällön tuottamista ja jakelua sekä verkossa osallistumista kohtaan. *Media & viestintä* 2015, 38: 3. Tampere: Media- ja viestintätieteellinen seura, 147-164.
- McGonagle, Tarlach & Schumacher, Nanette 2014. Media and Information Literacy Policies in the Netherlands (2013). ANR TRANSLIT / COST ”Transforming Audiences/Transforming Societies”.
http://ppemi.ens-cachan.fr/data/media/colloque140528/rapports/NETHERLANDS_2014.pdf. Viitattu 12.6.2015.
- Merikivi, Jani, Myllyniemi, Sami & Salasuo, Mikko (toim.) Media hanskassa. Lasten ja nuorten vapaa-aikatutkimus 2016. Opetus- ja kulttuuriministeriö & Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisoasiain neuvottelukunta & Valtion liikuntaneuvosto. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisu 184.
https://issuu.com/tietoanuorista/docs/lasten_ja_nuorten_vapaa-aikatutkimu. Viitattu 21.10.2016.

- Merilampi, Ritva-Sini 2015. Mediat ja sivistys mediakasvatuksen näkökulmasta. Aikuiskasvatus 3/2015. Helsinki: Kansanvalistusseura, Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 221-229.
- Mihailidis, Paul 2008. Beyond Cynicism. Media Education and Civic Learning Outcomes in the University. Maryland: University of Maryland.
- Minkkinen, Sirkka 1978. Joukkotiedotuskasvatuksen yleinen opetussuunnitelmamalli. Suomen Unesco-toimikunnan julkaisuja nro 15. Helsinki: Opetusministeriö.
- Moscovici, Serge 1961. Étude de la représentation sociale de la psychanalyse. Paris: Presses universitaires de France.
- Moscovici, Serge 1981. On Social Representations. Teoksessa Forgas, Joseph P. (toim.) Social cognition: Perspectives on everyday understanding. European Monographs in Social Psychology 26. London: Academic Press, 181-209.
- Moscovici, Serge 1984. The phenomenon of social representations. Teoksessa Moscovici, Serge & Farr, Robert M. (toim.). Social representations, 3-55. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mulari, Heta (toim.) 2016. Solmukohtia. Näkökulmia lasten mediakulttuurien tutkimusmenetelmiin ja mediakasvatukseen. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 103.
<http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/solmukohtia.pdf>. Viitattu 22.10.2016.
- Mäkinen, Olli 2005. Tieteellisen kirjoittamisen ABC. Helsinki: Tammi.
- Neag, Anamaria 2014. From Schools to Startups? A report on media literacy education in Hungary. Teoksessa Hope Culver, Sherri & Kerr, Paulette (toim.). Global Citizenship in a Digital World. MILID Yearbook 2014. Gotheburg: Nordicom, 289-296.
- New London Group, The 1996. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. Harvard Educational Review; Spring 1996, 66: 1.
http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm. Viitattu 24.10.2016.
- Noppi, Elina 2014. Mobiilimuksut. Lasten ja nuorten mediaympäristöt muutos, osa 3. Journalismien, viestinnän ja median tutkimuskeskus Cometin julkaisuja. Tampere: Tampereen yliopisto. <http://www.uta.fi/cmt/index/mobiilimuksut.pdf>. Viitattu 20.10.2016.
- O'Neill, Brian & Barnes, Cliona 2008. Media Literacy and the Public Sphere: A Contextual Study for Public Media Literacy Promotion in Ireland. Dublin: Centre for Social and Educational Research. Dublin Institute of Technology.
http://www.dit.ie/cser/media/ditcser/images/Final_Report_BCI_Media_Literacy.pdf
Viitattu 21.10.2016.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013. Hyvän medialukutaidon suuntaviivat 2013-2016. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/OKM11.pdf>
Viitattu 22.10.2016.
- Palonen, Tuire & Gruber, Hans 2010. Satunnainen, rutiininomainen ja tietoinen osaaminen. Teoksessa Collin, Kaija, Paloniemi, Susanna, Rasku-Puttonen, Helena & Tynjälä, Päivi (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOYpro, 41-56.
- Paloniemi, Susanna, Rasku-Puttonen Helena & Tynjälä, Päivi 2010. Asiantuntijuudesta identiteettiin - Anneli Eteläpellon tutkimuspolkuja. Teoksessa Collin, Kaija, Paloniemi, Susanna,

Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus: koulutuksen ja työelämän näkökulmia. Helsinki: WSOYpro, 13-37.

Pathak-Shelat, Manisha, Kotilainen, Sirkku & Hirsjärvi, Irma 2015. A Polycentric Approach to Comparative Research: Reflections on an International Youth Media Participation Study. *Journal of Children and Media* 9: 3. Routledge, 386-393.

Pekkala, Leo, Pääjärvi, Saara, Palsa, Lauri, Korva, Saana & Löfgren, Anu 2013. Katsaus suomalaisen mediakasvatustutkimuksen kenttään. Helsinki: Mediakasvatus- ja kuvaohjelmakeskus. <https://kavi.fi/sites/default/files/documents/kirjallisuuskatsaus.pdf>. Viitattu 2.3.2016.

Pérez-Tornero, José Manuel, Celot, Paulo & Varis, Tapio 2007. Current trends and approaches to media literacy in Europe. http://ec.europa.eu/culture/library/studies/literacy-trends-report_en.pdf. Viitattu 22.10.2016.

Pérez-Tornero, José Manuel & Varis, Tapio 2010. Media Literacy and New Humanism. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education.

Pérez-Tornero, José Manuel 2014. Research on Existing Media Education Policies (country reports). Barcelona: Gabinete de Comunicación y Educación, UAB. <http://www.europeanmillobservatory.org/index.php/reports/reports-drafted-from-uab> Viitattu 22.10.2016.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Viitattu 13.10.2016.

Pienimäki, Mari 2013. Valokuvien kriittinen tulkitseminen medialukutaitona ja lajityypittely sen kehittäjänä. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Helsinki: Suomen valokuvataiteen museo.

Pirttilä-Backman, Anna-Maija & Helkama, Klaus 2001. Serge Moscovici. Sosiaaliset representaatiot. Teoksessa Hänninen, Vilma, Partanen, Jukka & Ylijoki, Oili-Helena (toim.) *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä*. Tampere: Vastapaino, 253-274.

Pääjärvi, Saara (toim.) 2011. Lasten mediabarometri 2011: 7–11-vuotiaiden lasten mediankäyttö ja kokemukset mediakasvatuksesta. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2012. Helsinki: Mediakasvatusseura. <http://www.mediakasvatus.fi/publications/ISBN978-952-67693-1-8.pdf>. Viitattu 20.10.2016.

Pääjärvi, Saara & Palsa, Lauri 2015. Entäs aikuiset? Katsaus medialukutaidon edistämiseen digitalisoituvassa Suomessa. *Aikuiskasvatus* 3/2015. Helsinki: Kansanvalistusseura, Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 199-207.

Ranieri, Maria 2016. Conclusion. Teoksessa Ranieri, Maria (toim.) 2016. *Populism, Media and Education. Challenging discrimination in contemporary digital societies*. Routledge, 187-195.

Ranieri, Maria, Fabbro, Francesco & de Theux, Paul 2016. Exploring the potential of media literacy education and promote civic participation. Teoksessa Ranieri, Maria (toim.) 2016. *Populism, Media and Education. Challenging discrimination in contemporary digital societies*. Routledge, 44-63.

Rantala, Leena 2011. Finnish Media Literacy Education Policies and Best Practices in Early Childhood Education and Care Since 2004. *Journal of Media Literacy Education* 2011, 3:2, 123 - 133. New York: National Association for Media Literacy Education.

- Rantala, Leena & Ripatti-Torniainen, Leena 2013. Julkinen pedagogiikka. Käsitteenmäärittelyä ja ilmiökentän hahmottamista. *Kasvatus* 2013, 44: 1. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 7-16.
- Rasi, Päivi, & O'Neil, Christine 2014. Dinosaurs and fossils living without dangerous tools: Social representations of computers and the Internet by elderly Finnish and American non-users. *Seminar.net. International Journal of Media, Technology & Lifelong Learning*, 10, 1.
- Reunanen, Jyrki 1996. Asiantuntijavalta. Asiantuntijavalmistelu ministeriössä ja asiantuntijavallan idean kehittäminen vanhaeurooppalaisen filosofian perustalta. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Hallinnon kehittämiskeskus, Helsingin yliopisto.
- Ridell, Seija 2003. Toimijuus mediayhteiskunnassa. *Tiedotustutkimus* 26: 2. Tampere: Tiedotusopillinen yhdistys, 67-70.
- Rinne, Jere & Linturi, Hannu 2015. Tulevaisuus ei ole historiatonta. *Mediakasvatus* 2025. Teoksessa *Minne menet, mediakasvatus?* Holm, Isabella & Rahja, Rauna (toim.) Helsinki: Mediakasvatusseura, 19-57. http://mediakasvatus.fi/wp-content/uploads/2015/12/Minne_menet_mediakasvatus_Mediakasvatusseura10_pakattu.pdf. Viitattu 3.5.2016.
- Ronkainen, Suvi, Pehkonen, Leila, Lindblom-Ylänne, Sari & Paavilainen, Eija 2014. Tutkimuksen voimasanat. 1.-3. painos. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Rosenbaum, J. E., Beentjes, J. W. J. & König, R. P. 2008. Mapping media literacy: Key concepts and future directions. Teoksessa Beck, C. S. (toim.) *Communication Yearbook* 32. New York: Routledge, 312-353.
- Ross, Karen & Nightingale, Virginia 2003. *Media and Audiences. New Perspectives*. Maidenhead: Open University Press.
- Rossi, Leena-Maija 2010. Esityksiä, edustamista ja eroja: representaatio on politiikkaa. Teoksessa Knuuttila, Tarja & Lehtinen, Aki Petteri (toim.) *Representaatio: tiedon kivijalasta tieteiden työkaluksi*. Helsinki: Gaudeamus, 261-275.
- Rønning, Helge 2016. On Press Freedom and Other Media Freedoms. Teoksessa Carlsson, Ulla (toim.) *Freedom of Expression and Media in Transition. Studies and reflections in the digital age*. Gothenburg: Nordicom, 43-51.
- Sakki, Inari 2010. A Success Story or a Failure? Representing the European Integration in the Curricula and Textbooks of Five Countries. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Sakki, Inari & Menard, Rusten 2014. Ankkurointi, naturalisointi ja muutos sosiaalisten representaatioiden tutkimuksessa. Teoksessa Myyry, Liisa, Ahola, Salla, Ahokas, Marja & Sakki, Inari (toim.) *Arkiajattelu, tieto ja oikeudenmukaisuus. Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja* 2014:18. Helsinki: Helsingin yliopisto, 68-91.
- Seppänen, Janne & Väliaverron, Esa 2012. *Mediayhteiskunta*. Tampere: Vastapaino.
- Sintonen, Sara 2001. *Mediakasvatus ja sen musiikilliset mahdollisuudet*. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Sulkunen, Pekka 1990. Ryhmähaastattelujen analyysi. Teoksessa Mäkelä, Klaus (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 264-285.
- Suoninen, Annikka 2013. *Lasten mediabarometri 2012*. 10–12-vuotiaiden tyttöjen ja poikien mediankäyttö. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 62.

<http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/lastenmediabarometri2012.pdf>
Viitattu 20.10.2016.

Suoranta, Juha 2003. Kasvatus mediakulttuurissa. Mitä kasvattajien tulee tietää. Tampere. Vastapaino.

Suoranta, Juha, Kauppila Juha & Mäki-Ketelä, Juha 2012. Näkökulmia informaatioyhteiskuntaan ja aikuisten mediakasvatukseen. Teoksessa Suoranta, Juha, Kauppila, Juha, Rekola, Hilkka, Salo, Petri & Vanhalakka-Ruoho, Marjatta. Aikuiskasvatuksen risteysasemalla: Johdatus aikuiskasvatukseen. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, Koulutus- ja kehittämisspalvelu Aducate.

Suoranta, Juha & Ryytänen, Sanna 2014. Taisteleva tutkimus. Into: Helsinki

Teurlings, Jan 2010. Media literacy and the challenges of contemporary media culture: On savvy viewers and critical apathy. *European Journal of Cultural Studies* 13 (3). 359-373. SAGE Publications.

Tilleul, Camille, Fastrez, Pierre & De Smedt, Thierry 2015. Evaluating Media Literacy and Media Education Competences of Future Media Educators. Teoksessa Kotilainen, Sirkku & Kupiainen, Reijo (toim.) *Reflections on Media Education Futures in Tampere, Finland 2014. Contributions to the Conference Media Education Futures*. Gothenburg: Nordicom, 75-89.

Tufte, Birgitte 1995. *School of Medier: Byggesæt til de levende billeder pædagogik*. Akateeminen väitöskirja. København: Akademisk Forlag A/S.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tuominen, Suvi & Kotilainen, Sirkku 2012 (toim.) *Pedagogies on Media and Information Literacies*. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education.
<http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214705.pdf>. Viitattu 25.10.2016.

Tynjälä, Päivi 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Tammi.

Törrönen, Suvi 2014. Toimijaroolit, sukupuoli tapana ja keskiluokkaisuuden ideaali. Haastattelututkimus ammattikoulussa opiskelevien poikien mediasuhteista. Pro gradu -tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto.

UNESCO 2013. *Media and Information Literacy. Policy & Strategy Guidelines*. Grizzle, Alton & Torras Calvo, Maria Carme (toim.).
<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225606e.pdf>. Viitattu 28.8.2016.

Uusitalo, Niina 2010. Constructing Media Literacy as a Civic Competence. Teoksessa Kotilainen, Sirkku & Arnolds-Granlund, Sol-Britt (toim.) *Media Literacy Education. Nordic Perspectives*. Gothenburg: Nordicom, 69-78.

Uusitalo, Niina 2015. Hallinnan tekemiset. Mediakasvatuspolitiikan diskursiivinen tuottaminen. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

Valkonen, Satu 2012. Television merkitys lasten arjessa. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

Van Audenhoven, Leo, Mariën, Ilse, Bens, Jana, Fastrez, Pierre & De Smedt, Thierry 2014. *Media and Information Literacy Policies in Belgium (2014)*. ANR TRANSLIT / COST "Transforming Audiences/Transforming Societies".
http://ppemi.ens-cachan.fr/data/media/colloque140528/rapports/BELGIUM_2014.pdf. Viitattu 13.6.2015.

- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Helsinki: Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf.
 Viitattu 22.10.2016.
- Varis, Tapio 1998. Viestintäkasvatuksen haasteet ajan kuvana. Johdatusta mediakompetenssin merkitykseen. Teoksessa Kivikuru, Ulla-Maija & Kunelius, Risto (toim.) Viestinnän jäljillä. Näkökulmia uuden ajan ilmiöön. Helsinki: WSOY, 375-391.
- Varis, Tapio 2005. Medialukutaidon tila ja toteutus Euroopassa. Teoksessa Varis, Tapio (toim.) Uusrenessanssiajattelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen. Helsinki: OKKA, Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö.
- Vesterinen, Olli 2011. Media Education in the Finnish School System A Conceptual Analysis of the Subject Didactic Dimension of Media Education. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Vesterinen, Olli, Kynäslähti, Heikki, Mylläri, Jarkko, Sintonen, Sara & Vahtivuori, Sanna 2015. Mediatuottaminen osallisuuden ajan mediakasvatuksessa. Media & viestintä 2015, 38: 2, Tampere: Media- ja viestintätieteellinen seura, 144-156.
- Vilmilä, Fanny 2015. Media + lapsi + kasvat. Mediakasvatuksen tutkimuksellinen kehittäminen. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 80.
http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/mediakasvatuksen_tutkimuksellinen_kehittaminen.pdf. Viitattu 21.10.2016.
- Wilson, Carolyn, Grizzle, Alton, Tuazon, Ramon, Akyempong, Kwame & Cheung, Chi-Kim 2011. Media and Information Literacy Curriculum for Teachers. Unesco.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf>. Viitattu 24.10.2016.
- Yanqiu, Zhang 2015. Media Literacy in China. Research, Practices and Challenges. Teoksessa Kotilainen, Sirkku & Kupiainen, Reijo (toim.) Reflections on Media Education Futures. Contributions to the Conference Media Education Futures in Tampere, Finland 2014. Gothenburg: Nordicom, 144-156.
- Zacchetti, Matteo & Vardakas, Philippos 2008. European Approach to Media Literacy. Teoksessa Carlsson, Ulla, Tayie, Samy, Jacquinet-Delaunay, Geneviève & Pérez-Tornero, José Manuel (toim.) 2008. Empowerment through media education: an intercultural dialogue. Gothenburg: Nordicom, 117-123.

8. LIITTEET

Liite 1. Teemahaastattelurunko

Working title of master thesis

Perceiving European Representations on Media Education - values, views and activities of experts in the field of media education / media literacy in Belgium, Finland and The Netherlands

Organization:

Type or form of the organization:

Country/city:

Founding year/operated since:

Name of the interviewee:

Date, location and duration of the interview:

1. Background and organizational questions, main concepts

Defining the concept

- How is **media education or media literacy** comprehended in your organization?
- Describe the concept in your own words?
- Which competences or skills related to media are seen as most important?

Organizational activities and aims

- Present shortly in your own words, what is the type of your background organization
- What are the key activities of your work and organization?
- What are the main goals of your work and organization?
- Which are the most important target groups of your work?
- Who are you aiming to influence or support, why and how?
- What is the base of your organizations funding?
- On which levels the organization operates: international, national, regional and/or local?

2. Views on co-operation and networks in your country/region

- On the grass root level, which professionals or groups are mainly involved in providing media educational activities or practises?
- Which organizations do you see as key actors in the field in your country / region?
- How are the networks in the field coordinated? By who?
- In your opinion, how does the field co-operate together in general?
- What is the role of civil society or ngo's in the field in your country?

- How would you describe the relationship between policymakers and other actors in the field of media education/media literacy?
- How does the link between academics (researchers, universities) and other actors seem to you?

3. Underlying values and national trends or emphases on media education

Legitimizing / justifying values

- What would you present as the main values of your organization?
- What values are used to justify media educational policy developments and practises?
- From where do these values originate? How and why are they formulated?

Views on current trends and emphases

- Do you see media education or media literacy in your country / region related with some specific standpoints or perspectives (such as technological, cultural, critical and protective aspects)?
 - What do you think about these different standpoints of media education?
- In your opinion, are they visible in your country/region?
- Do you think these different standpoints or perspectives are needed in media education? Do they enrich or restrict the field in some ways in your opinion?
 - Do you see certain trends, approaches or aspects especially active or visible in the field of media education / media literacy?
 - Could you identify a certain trend or a topic rising on European level?

4. Self-reflection and future aspects

Self-reflection on challenges and achievements

- Which aspects or activities regarding your work and organization you are most satisfied with?
- How about in the field in general in your country / region?
- What aspect or area within your organization you would like to develop more in the future?

Views on the field and visions for the future

- Which challenges do you see as the *key issues or obstacles when it's comes to promoting and advancing media education or media literacy* in your country? In your opinion, how could they be conquered or overcome?
- Which actions would you find most helpful when developing or enhancing media education / media literacy on national level, in your country / region?

Final thoughts

Other ideas, thoughts or things you wish to add?
